



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Economia Política

Políticas do Desenvolvimento do Capital Humano em Angola (2002-2012) :

Estudo de Caso da Província do Cunene

Ezequiel Israel Jonas

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais

Orientador:

Doutor Luís Francisco dos Santos Gomes de Carvalho, Professor Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai Guillerme Jonas Shikwambi (Tchikwambi) “in memoriam”. Um espelho de fortaleza, coragem, disposição e serenidade, constituiu um estímulo à prossecução dos meus estudos. Perante os desafios, sempre me incentivou a fazer mais e melhor, a não deixar de ajudar os que precisam e a ser um homem dedicado ao trabalho

Agradecimentos

A elaboração desta Dissertação de Mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo de pessoas e instituições, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento, em particular:

A Deus todo poderoso “**N,zambi Ya Tina**”, por todas as bênçãos incondicionais, inspiração que me concedeu ao longo da formação;

Ao Professor Doutor Luís Francisco dos Santos Gomes de Carvalho, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho e pelo permanente estímulo que se tornou decisivo em determinados momentos da elaboração desta dissertação;

Aos docentes de mestrado em geral pelo ensinamento ao longo do meu percurso académico e ao Professor Doutor Ulrich Schiefer em particular por aconselhamento académico; e aos colegas de mestrado e amigos pela prestimosa colaboração, amizade e espírito de entreatajuda.

À Dr.^a Ana Paula Ndala, Dr. Lúcio Ndinoiti, Sr. Angelino Hilinomenwa, Dr. Ambrósio Hisindwavali, Mestre Nemésio Diel, Dr. Luís Oliveira, Sr. Domingo Macedo, Dr. José Pedro Jacinto, Dr. Marcelino Mussanha, D. Maria Taveya, Sr. Rui Nóbrega, Dr. José Veyelengue, Mestre Atanásio Ndafimana, Mestre Félix Satyohamba, D. Emília Fátima, Dr. Jorge Hifindaca, Dr. Antero Dulo, Basseva Bemba, Eng^o Dinis Pacavira e Doutorando Ovídio Pahula, pelas informações fornecidas e tempo disponibilizado, fundamentais para o êxito da investigação;

À Dr.^a Joelma Almeida, pelo apoio prestado, sugestões, possibilidade de consulta e de disponibilização de algumas bibliografias pertinentes para o tema em causa;

Aos meus padrinhos do casamento Emílio Gomes e Hermínia Mac-Mahon, pelo apoio incondicional; não podendo descurar o casal Dr. Elias Mawaie e Dora Maueia;

Por último, mas não menos importantes, à minha família, esposa e filhos, pela privação da minha companhia com vista à continuação dos meus estudos - concedendo-me a oportunidade de realização e encorajando a superar a culpa pela atenção subtraída à família - e pelo apoio moral e constante manifestado ao longo do mestrado.

A todos, enfim, reitero o me apreço e a minha eterna gratidão.

Resumo

A cessação de uma guerra civil é um momento oportuno para uma sociedade pós-conflito enveredar por um processo de (re)construção do próprio tecido socioeconómico com vista ao desenvolvimento nacional. O capital humano é um dos factores essenciais para a concretização de tal objectivo. As políticas de reconstrução do tecido económico e social requerem, por conseguinte, a inclusão da componente «produção de capital humano». A partir de uma análise da educação formal, pretende-se na presente dissertação discutir a adequabilidade da implementação de políticas nacionais de capital humano a uma área geográfica específica em Angola, no período Pós-Guerra Civil, a saber: a província do Cunene. Os resultados sugerem a necessidade das autoridades responsáveis pela produção de capital humano atenderem às necessidades específicas provinciais de modo a prevenir-se desperdícios no investimento e promover-se retornos quer para os indivíduos, quer para a sociedade.

Palavras-chave: Capital Humano, Desenvolvimento, Cunene, Angola

Abstract

The end of a civil war is always an opportunity for a post-conflict society to embark in a process of (re)construction of its own social-economic fabric, aiming at national development. Human capital is one of the key factors to achieve such a goal. The policies to (re)construct the economic and social fabric require, therefore, taking into consideration the production of human capital. This dissertation aims to discuss from an educational approach the applicability of the national human capital policy to a specific Angolan geographical area in the Post-Civil War period, that is, to the province of Cunene. Data suggest the need for adjustments in the policies of human capital production in order to prevent «waste» and «drag» in educational investments, as well as to promote returns both for individuals and society.

Key-words: Human Capital, Development, Cunene, Angola

Índice

Dedicatória	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice.....	VI
Índice de quadros	VII
Índice de figuras	VIII
Glossário de siglas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo I. Capital Humano e Desenvolvimento: potencialidades e constrangimentos.....	7
1.1. Teoria do Capital Humano	7
1.2. Educação e Desenvolvimento	11
1.3. Desenvolvimento territorializado.....	14
1.4. Modelo de análise.....	16
Capítulo II. Políticas Nacionais de Produção de Capital Humano em Angola	17
2.1. Em direcção a Alvor/Independência	18
2.2. Da Independência a Bicesse: Criação das Bases de Uma Política de Capital Humano.....	23
2.3. De Lusaka a Luena: Concepção da Política de Capital Humano.....	31
2.4. Pós-Luena: Implementação e Avaliação da Política de Capital Humano.....	36
2.4.1 Ensino geral.....	40
2.4.2 Ensino técnico-profissional	43
2.4.3 Ensino superior.....	45
Capítulo III. Implementação das Políticas de Capital Humano: Cunene – Estudo de Caso.....	47
3.1. Contexto de Produção do Capital Humano	47
3.1.1 Geografia física	47
3.1.2 Geografia humana	56
3.1.3 Geografia económica.....	58
3.2. Criação das Bases de uma Política de Capital Humano.....	61
3.3. Produção de Capital Humano no Novo Milénio	65
3.3.1 Ensino geral.....	66
3.3.2 Ensino técnico e profissional.....	74
3.3.3 Ensino superior.....	75
3.4. A Voz dos Responsáveis	76
3.4.1 Caracterização dos inquiridos	77
3.4.2 Necessidades de capital humano e solução implementadas.....	77
Conclusões	83
Fontes	87
Bibliografia.....	92
ANEXOS	
Anexo A – Questionário	
Anexo B – Mapas e organigramas	
Anexo C – Quadros estatísticos	

Índice de Quadros

Quadro 2.1 – Evolução do Rácio Alunos por Salas de Aula em Angola (2002-2010).....	41
Quadro 2.2 – Evolução do Rácio Alunos por Professor em Angola (2002-2010).....	43
Quadro 2.3 – Evolução da População Universitária da UAN (2001-2006).....	46
Quadro 3.1 – Densidade Populacional por Municípios e Comunas em 2002(?)*	57
Quadro 3.2 – Taxa Bruta de Escolarização por município e nível de ensino no Cunene, 2010 ..	66
Quadro 3.3 – Aproveitamento e Desistências por município e nível de ensino, 2010.....	67
Quadro 3.4 – Estabelecimentos de Ensino por município e nível de ensino, 2002-2005 e 2010 ..	68
Quadro 3.5 – Infraestruturas várias por município e nível de ensino, em 2010.....	70
Quadro 3.6 – Rácio Aluno/Docente por município e nível de ensino, em 2010.....	71
Quadro 3.7 – Habilitação dos Professores por nível de Ensino Geral na Província do Cunene	72
Quadro 3.8 – Perfil dos Inquiridos	77

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da Divisão Administrativa de Angola.....	x
Figura 1.1 – Modelo Analítico de Produção/Valorização Capital Humano no Cunene.....	16
Figura 2.1– Evolução da Estrutura da Despesa Pública por Função entre 1991 e 2007	39
Figura 2.2 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Geral (2001-2010).....	40
Figura 2.3 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Técnico e Profissional (2002-2010).....	45
Figura 3.1 – Divisão Administrativa em Angola e no Cunene	47
Figura 3.2 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Primário	65

Glossário de Siglas

EB1	-	Primeiro Nível do Ensino de Base
EB2	-	Segundo Nível do Ensino de Base
EB3	-	Terceiro Nível do Ensino de Base
FNLA	-	Frente Nacional de Libertação de Angola
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
INEFOP	-	Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional
MAPESS	-	Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MED	-	Ministério da Educação
MPLA	-	Movimento Popular de Libertação de Angola
PIB	-	Produto Interno Bruto
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TBE	-	Taxa Bruta de Escolarização
TBA	-	Taxa Bruta de Admissão
TCH	-	Teoria do Capital Humano
ONU	-	Nações Unidas
UNESCO	-	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	-	United Nations Convention on the Rights of the Child
UNITA	-	União Nacional para a Independência Total de Angola

Figura 1 – Mapa da Divisão Administrativa de Angola



Fonte: Mappery Online. Disponível em: <http://mappery.com/Angola-political-regions-Map>

Introdução

A cessação de um longo conflito armado é um momento fundamental para concentração de esforços dos diferentes actores sociais no sentido da reconstrução do tecido económico e social de uma sociedade pós-conflito. O período pós-guerra civil em Angola constitui um exemplo adequado. Finda a longa guerra civil (1975-2002), precedida por mais de uma década de guerra pela autodeterminação (1961-1974), Angola iniciou o processo da (re)construção do seu tecido económico e social. Essa reconstrução carecia de um forte investimento na formação de capital humano¹. Os vastos recursos naturais (terra e minérios) e humanos não eram suficientes para o desenvolvimento do país. Era necessário qualificá-los para que pudessem contribuir para esse desenvolvimento.

Desde do início dos anos noventa, quando da viragem para uma economia de mercado e um sistema político multipartidário, Angola enveredara por um processo de avaliação não só dos prejuízos causados pela guerra civil, mas também das opções político-económicas tomadas desde a Independência e dos desafios a enfrentar para romper o círculo de atraso económico e social que imperava no país; um atraso cujas raízes remontavam às opções político-económicas assumidas em períodos históricos anteriores, em particular ao período colonial.

Os estudos sobre os caminhos a empreender para um desenvolvimento socioeconómico sustentável e participativo, realizadas pelas organizações onusianas e instituições de Bretton Woods, têm sugerido uma reconstrução do tecido económico e social assente na produção de capital, em particular humano. Tendo presente essas recomendações, o Governo tem vindo a conceber políticas com vista à construção de um capital, apoiando-se em experiências de países que precedentemente optaram por um modelo que conduziu ao desenvolvimento sustentável dos mesmos, como é o caso do grupo dos *tigres asiáticos*. A partir de meados dos anos sessenta, Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e Taiwan vivenciaram um exponencial desenvolvimento económico, assente numa economia de exportação combinada com substituição das importações. A formação de uma mão-de-obra barata, mas qualificada, constituiu um dos pilares desse modelo

¹ Neste contexto, entenda-se «capital humano» como conhecimento, competências e afins, geralmente adquiridos mediante ensino e formação, que preparam o Homem para o exercício de uma actividade económica de transformação de bens e serviços. O conceito de *capital* evoluiu ao longo dos tempos. Inicialmente, circunscrito aos bens físicos produzidos, intermediários usados na produção – transformação de bens ou prestação de serviços, é alargado no sentido de incluir bens intangíveis como factores de produção (Machlup, 1982); bens que estão associados a um investimento deliberado e a um retorno, segundo Theodore Schultz (Schultz, 1961).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

económico. O investimento na formação e qualificação do capital humano era entendido como meio de melhorar a produtividade quer quantitativa, quer qualitativamente.

O êxito dos tradicionais *tigres asiáticos* e o crescimento económico não explicável exclusivamente pelo capital físico suscitou o interesse pela análise do contributo da formação de capital humano para o desenvolvimento económico, elevando o capital humano de variável marginal a uma variável principal nos estudos e investigação científica direccionados para o desenvolvimento; passando a constituir referências na concepção de políticas de desenvolvimento económico e social de qualquer Estado, localizado seja no centro, seja na semi-periferia ou periferia do sistema mundial. Schultz sustenta que «*os factores de produção decisivos para melhorar o bem-estar dos pobres não são espaço, energia e terra arável; os factores decisivos são a melhoria na qualidade da população e os avanços no conhecimento*» (Schultz, 1981: 4).

Tendo presente o supra exposto, é preconizado um forte investimento em formação, qualificação e requalificação do Homem para a reconstrução sustentável do tecido económico e social angolano. Nesse sentido, os organismos angolanos correspondentes têm concebido e implementado políticas de desenvolvimento de capital humano para promoção de um desenvolvimento sustentável, incidindo sobre a criação e reconstrução de infraestruturas de apoio, qualificação do corpo docente, readaptação da orgânica às necessidades da formação de capital humano e descentralização das políticas. Este não é um fenómeno novo. No período pós-independência, houve um esforço no sentido de criar as bases de um capital humano nacional. É, entanto, difícil avaliar as políticas de formação de capital humano implementadas até 2002, incluindo as suas alterações e adaptações, devido ao impacte da guerra civil. Essa avaliação só pode ser conduzida de forma crítica após a cessação da mesma, quando os efeitos nefastos do conflito armado sobre o capital humano são excluíveis da equação. Os dados apontam para uma gradual melhoria no sector da educação no período subsequente à cessação da guerra como reflexo do investimento governamental nas infraestruturas, serviços e técnicos afectos ao sector da educação. O incremento no *índice da educação* (i.e. uma componente do *índice de desenvolvimento humano*) reflecte, de certa forma, um investimento no sector em questão desde 2002: de 0.38 em 2002 aumenta para 0.40 em 2005 e 0.67 em 2007 (UNDP online, UNDP 2004 e 2007/8).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Objecto de Estudo

A presente investigação visa discutir as políticas de capital humano em Angola no período 2002-2012 como alternativa para ultrapassar os obstáculos que inviabilizaram o adensamento do seu tecido económico-productivo no período anterior à cessação da guerra civil (2002). Em virtude das políticas nacionais diferirem na sua forma de implementação ao longo do território angolano, atendendo às especificidades regionais, a análise incidirá sobre uma província específica: o Cunene. Nesse sentido, o objecto de estudo consiste nas *políticas de formação de capital humano, implementadas na província do Cunene*.

A razão de uma investigação centrada nas políticas de desenvolvimento de capital humano prende-se com o crescente interesse académico e político pelas potencialidades da contribuição do capital humano para o desenvolvimento económico e social em África. Decorridos dez anos da cessação da guerra civil, começa a ser possível analisar as políticas de capital humano de modo a identificar os problemas e potencialidades nos esforços envidados de formar e (re)qualificar o capital humano. A escolha da província do Cunene deve-se, por seu turno, à sua história: o território correspondente à província do Cunene foi um dos últimos a submeter-se ao controlo efectivo tanto da Administração Colonial (1915) como do Estado angolano (pós-1989). Para além do seu interesse académico, a selecção do objecto de estudo resulta do interesse pessoal do autor da dissertação. Embora não seja natural da província, o Cunene é a região de origem de um dos seus progenitores e respectivos familiares e com a qual tem desenvolvido ao longo dos últimos anos uma relação profissional.

Pergunta de Partida e Pressuposto de Trabalho

A questão orientadora da presente investigação é: *As políticas de produção e valorização do capital humano são adequadas para a promoção do desenvolvimento das províncias?* O pressuposto avançado é de que as políticas de capital humano são adequadas à produção de habilidades humanas gerais, mas não específicas, pelo que ficam aquém das necessidades do desenvolvimento local.

A resposta a esta questão requer uma identificação prévia das políticas de capital humano no período 2002-2012, seguida de uma análise dos efeitos quantitativos e qualitativos decorrentes da implementação das políticas de capital humano numa província específica: a província do Cunene.

Problemática

Como abordar o problema da produção do capital humano? Entre os esquemas de inteligibilidade do social de Jean Marie Berthelot (1990), o esquema funcional parece mais apropriado, na medida em que permite inscrever a produção de capital humano no quadro do desenvolvimento socioeconómico sustentável. Ir-se-á, assim, abordar as políticas de capital humano concebidas como um instrumento para o desenvolvimento.

Sem qualquer pretensão de mergulhar na história dos dois conceitos nucleares à investigação, importa definir os conceitos de «capital humano» e «desenvolvimento». Capital humano corresponde aos atributos que afectam as habilidades individuais adquiridas orientadas para uma actividade produtiva, tais como bem-estar, conhecimento e competências. A educação formalmente organizada (ensino e formação profissional) é apenas uma das áreas de investimento na formação ou valorização das habilidades humanas. A saúde, a migração interna para ajustar às oportunidades de trabalho em mudança, a aprendizagem em exercício, o lazer e a alimentação e o alojamento em sociedades pobres constituem igualmente potenciais áreas de investimento (Schultz, 1961 e 1981; Becker, 2007). Esta investigação limitar-se-á, no entanto, à análise das habilidades humanas formadas ou valorizadas mediante a educação formal, na medida em que a educação é entendida como um instrumento fundamental para concretização da «*liberdade concreta de os indivíduos viverem melhor*» (Sen, 2003: 53). Um indivíduo instruído tem mais capacidade de viver uma vida saudável e participar mais eficazmente nas actividades económicas. Três acepções orientam o conceito de «desenvolvimento» aqui utilizado, a saber: a acepção economicista - processo contínuo de aumento de produção de bens e serviços (crescimento económico); acepção dos direitos humanos - processo de ampliação das escolhas das pessoas, mediante o aumento de três capacidades humanas essenciais (i.e. viver uma vida longa e saúde, adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida digno); e acepção social - processo de garantia de níveis mínimos de bem-estar na área da educação, da saúde e do rendimento. No entanto, todas as acepções devem ter em linha de conta as especificidades (necessidades e potencialidades) de cada província (Amaro, 2003; UNDP online).

Metodologia

A metodologia que informa a presente investigação assenta, sobretudo, em análise documental das políticas de formação valorização de capital humano angolano, implementadas na Província

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

do Cunene (*estudo caso*), tendo presente a evolução das políticas nacionais concebidas e implementadas entre 2002 e 2012.

A recolha dos dados consistiu essencialmente numa inventariação de fontes (legislação, estatísticas e relatórios) e estudos (notícias, dissertações, artigos) que permitiram reconstruir os contextos de produção de capital humano, descrever a formação e valorização do capital humano e analisar o contributo das políticas de capital humano angolano no desenvolvimento económico e social da província do Cunene.

Essa recolha foi um processo moroso dado às fortes lacunas, inconsistências e imprecisões da informação disponível. Frequentemente, a recolha dos dados requereu pesquisa de legislação em publicações desprovidas de índice ou motor de pesquisa (legislação online), o que implicou uma pesquisa de legislação publicada dia-a-dia. A mesma situação ocorreu quando da pesquisa de notícias em jornais. Apesar de morosa, essa pesquisa revelou-se fundamental para identificar informações, directa ou indirectamente, relacionadas com o capital humano em Angola e/ou sobre a província do Cunene. Esses dados permitiram não só colmatar lacunas na informação, mas também solucionar inconsistências e rectificar imprecisões de informações contidas em fontes ou estudos e reencaminhar para ulteriores fontes.

Tentou-se ainda ultrapassar esses constrangimentos mediante a visita a potenciais locais de produção de capital humano, tais como centros de formação, e a aplicação de inquéritos por questionário a treze indivíduos ocupando posições em áreas-chave dos recursos humanos da província, tais como: ensino, formação profissional, saúde, agricultura e administração pública. Tem-se consciência que a realização de entrevistas permitiria colmatar as lacunas causadas por algumas não respostas ou respostas não direccionadas para a correspondente questão. Contudo, a dificuldade em marcar um encontro com os potenciais entrevistados impediu o recurso a essa técnica de investigação. Em sua substituição, optou-se por aplicar um inquérito por questionário constituído essencialmente por questões abertas (ver anexo A, guião de entrevista)

Os dados recolhidos foram tratados qualitativamente. Foi construída uma grelha organizada por indicadores (ex: infraestruturas, corpo docente e matrículas por subsistemas de educação e orgânica) e períodos com vista a facilitar a análise de dados sobre o mesmo indicador, provenientes de diversas fontes e estudos.

Estruturação da dissertação

A dissertação está estruturada em vários capítulos. Introdução, em que se apresenta o objecto de estudo, se define a pergunta orientadora, o pressuposto de trabalho e se enuncia o método e as técnicas utilizadas na investigação. Primeiro capítulo, em que se examina as principais linhas de reflexão teórica sobre a produção de capital humano e o desenvolvimento que orientam a investigação. Segundo capítulo, em que se descreve a evolução do contexto das políticas nacionais de produção e valorização do capital humano em Angola. Terceiro capítulo, em que se analisa a implementação da política nacional de capital humano na província do Cunene e seus resultados face à situação local. Conclusão, em que se discute a síntese dos resultados e principais constrangimentos das políticas de desenvolvimento de capital humano.

Capítulo I. Capital Humano e Desenvolvimento: potencialidades e constrangimentos

1.1. Teoria do Capital Humano

A *Teoria do Capital Humano* (TCH) emerge na segunda metade dos anos 50 como resposta à incapacidade da acumulação de capital fixo explicar o crescimento económico e as diferenças de distribuição de rendimento individuais (Mincer 1981). Os patriarcas da TCH – Jacob Mincer, Gary Becker e Theodore Schultz – introduziriam uma nova variável explicativa que viria a mudar radicalmente a forma de interpretar o crescimento económico e a distribuição dos rendimentos individuais. Para o efeito, a noção de «capital» sofreria uma redefinição: de factor de produção produzido a partir de outros insumos - i.e. produto da produção anterior usado na produção corrente ou trocado por materiais e ferramentais com vista a aumentar a produtividade em ciclos de produção ulteriores - é alargado às habilidades (i.e. qualificações, competências, conhecimento, etc.) individuais para a produção. Tais habilidades, doravante vulgarizadas sob a noção de «capital humano», são identificáveis como «capital». Primeiro, porque podem ser produzidas deferindo o consumo e devotando algum do produto corrente à aquisição de novas ou melhoria das habilidades. Segundo, esse investimento pode conduzir a um rendimento maior no futuro e os benefícios decorrentes são na sua grande maioria duradouros. O investidor pode esperar ganhar um rendimento decorrente desse investimento porque o indivíduo sobre qual foi realizado o investimento supostamente será mais produtivo do que seria sem o investimento. E, numa sociedade de livre iniciativa, caso consiga ser mais produtivo, o indivíduo habilitado será compensado pelos serviços prestados com um rendimento superior ao que teria auferido caso tivesse fracassado. A diferença de rendimento funciona como um incentivo económico para investir no capital humano. Terceiro, o capital humano deprecia como o tempo, sobretudo em caso de doença, fraqueza ou perda de capacidade física ou mental com a idade (Blair, 2006; Friedman, 1962 Mincer 1981).

O capital humano distingue-se, no entanto, do capital físico. A principal diferença prende-se com o facto do capital humano ser incorporado, um traço do indivíduo e, por conseguinte, não pode ser separado, trocado ou transmitido a outrem. Não se pode separar o indivíduo das suas habilidades. Não é, por exemplo, possível mover as habilidades, como se faz com o capital físico,

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

enquanto o seu proprietário permanece no mesmo lugar. Esta condição não incentiva ao investimento por parte de outrem, na medida em que este último não tem garantias no que concerne o seu investimento. Numa sociedade isenta de escravatura, o risco de investir em capital humano é maior do que investir em capital físico. A produtividade do capital humano depende da cooperação do indivíduo objecto de investimento. Por esse motivo, alguns potenciais investidores condicionam o investimento a um contrato entre o investidor e o indivíduo passível de investimento, no qual se estabelecem as circunstâncias de utilização das habilidades adquiridas ou melhoradas com o investimento (Becker, 1993, Friedman, 1962; Schultz, 1961) .

É de salientar que, anteriormente, estudiosos dos sistemas económicos haviam associado as capacidades/habilidades individuais à noção de capital, entre os quais se destacam Adam Smith (*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776), Ernst Engels (*Der Kosternwerth des Menschen*, 1883), Joseph Nicholson (*The Living Capital of the United Kingdom*, 1891), Alfred Marshal (*Principles of Economics*, 1920), Arthur Pigou (1928), John Raymond Walsh (*Concept of Capital Applied to Man*, 1935) e Milton Friedman e Simon Kuznets (*Income from Independent Professional Practice*, 1945) (Blair, 2006; Machlup, 1982;Schutlz, 1961). A novidade dos anos 50 é a incorporação do conceito capital humano na corrente dominante da investigação económica.

Os economistas da University of Chicago e da University of Columbia² inaugurariam uma nova corrente de pensamento, que viria a constituir a *Teoria do Capital Humano* (TCH), em que as habilidades adquiridas individuais, colectivas ou estatais assumiam importância na economia. A aquisição e aperfeiçoamento processavam-se por diversas formas, tais como mediante educação formal (i.e. instituição reconhecida oficialmente por autoridades competentes) ou informal (ex:), treino, cuidados médicos, experiência e mobilidade no mercado de trabalho. Aperceberam-se, no entanto, que a educação formal era a variável mais utilizada na explicação das diferenças de crescimento económico entre espaços e ao longo dos tempos, a nível macro, e da variação da estrutura de salários e distribuição pessoal do rendimento, a nível micro (Mincer, 1981).

A ideia central é que, deliberadamente ou não, as actividades de produção de capital humano envolvem custos e benefícios, podendo, portanto, ser analisadas como decisões económicas públicas ou privadas, sobre investimentos não só de produção de capital humano, mas também da

² O «capital humano», inicialmente uma área de estudos desenvolvida na University of Chicago (por Theodore Schultz e Gary Backer a partir dos anos 70) e University of Columbia (Jacob Mincer e Gary Becker 1960-9), em particular os académicos envolvidos no *National Bureau of Economic Research*, irá, com o tempo, estender-se a outros centros académicos.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

sua manutenção. Esses investimentos podem ser identificados cronologicamente como investimento pré-escolar, investimento escolar e investimento profissional (Mincer 1981). Alguns autores não incluem a formação geral pré-universitária no cômputo da produção de capital humano. Friedman, por exemplo, distingue a educação geral (incluindo ensino geral) da educação profissional especializada. A educação geral visa a criação do cidadão, um indivíduo que contribua para o bem-estar da sociedade em que está inserido. A criação desse tipo de indivíduo requer um nível mínimo de literacia e conhecimento, assim como uma ampla aceitação de alguns de valores comuns; acções estas que são veiculadas parcialmente pelo ensino geral. Por seu turno, a educação técnica e profissional tem como objectivo a criação de capital humano (Friedman, 1962).

As principais contribuições do capital humano têm sido, no entender de Jacob Mincer, na área da distribuição do rendimento pessoal e do crescimento económico (Mincer, 2006). Em ambas as correntes, o capital humano é essencialmente analisado em termos de habilidades adquiridas mediante educação formal (i.e. ensino e formação ministrada em instituições reconhecidas oficialmente pelas autoridades competentes). Os resultados das análises sugerem uma relação positiva entre a taxa de retorno das habilidades adquiridas e aperfeiçoadas mediante ensino formal e o investimento (público, privado ou público-privado). A presente dissertação limitar-se-á exclusivamente à análise das habilidades adquiridas através da educação formal.

Alguns economistas argumentam contra o princípio de que os custos com a educação são inquestionavelmente um investimento. Existem actividades escolares que não contribuem para o futuro, nem para a eficiência futura em termos de produção e auferição de um rendimento. Entre estas actividades, algumas são desperdícios (*waste*) e outras entaves/resistências (*drag*). Embora ambas negativas, as segundas são piores do que as primeiras, na medida em que são prejudiciais enquanto as primeiras não o são. Essas actividades podem resultar de um sistema de educação que não capacita os indivíduos para execução de actividades económicas valorizadas pela comunidade. A diferença entre “waste” e “drag” é visível nos casos em que o sistema de educação produz uma situação em que as oportunidades para uma ocupação são significativamente inferiores à oferta dos candidatos para essa ocupação. Há candidatos que aceitam emprego noutras ocupações, em particular abaixo do seu *status* ou nível de rendimento esperado (*waste*), e outros que não estão dispostos a aceitar essa situação, permanecendo desempregados (*drag*) (Machlup, 1982).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A tomada de decisão sobre o investimento deveria, segundo Mincer, basear-se no cálculo da diferença entre os custos (i.e. despesas escolares e rendimentos não auferidos – rendimentos que o estudante poderia ter auferido caso tivesse optado por um trabalho remunerado durante os anos de frequência escolar) e a rentabilidade futura descontada. Um valor igual a zero representaria um investimento válido, ao passo que um valor superior representaria um ganho e um valor inferior representa uma perda. Os ganhos encorajariam a prossecução dos estudos e as perdas desencorajariam a prossecução dos mesmos.

A eficiência do investimento causa, no entanto, um conflito entre eficiência e equidade. Este problema é tanto mais sério quanto mais pobre for o país, na medida em que, frequentemente, os governos confrontam-se com a necessidade de decidir o modo de alocação dos poucos recursos à educação: investimento no acesso universal, ainda que o rendimento futuro não seja positivo, ou investimento no acesso restrito, mas com um rendimento positivo. Machlup alerta para essa situação: *«some investigators – psychologists and educationalists – tell us that schooling, to have a positive effect, ought to go on for at least four or five years; that one or two years of schooling does little or nothing for the child. Yet, some countries are so poor that they cannot afford giving four or five years of schooling to all their children. [...] We cannot be sure, of course, that schooling for no more than one or two years is absolutely wasted; some educationalists believe it is better than no schooling at all. If it is true that it is almost worthless, but that four or more years of school would be very beneficial, then a serious problem of equity and justice may arise: how to allocate exceedingly scarce funds for education. Assume a country could not possibly afford allocating more than x percent of its total income to schooling its children and that this allocation would allow to give one year of school to all children, or two years to one-half of the children, or four years to one-fourth of them, or six years to one-sixth. If additional years of schooling yield (in this range) more than proportionally increasing benefits, what can one say about the best social choices among these options? Equality of educational opportunity may be sheer waste under the assumed “educational production function”. If four years of school produces enormous increments of productive capabilities compared with only two years of school, should society trade off more social justice to secure much more real national product»* (Machlup, 1982:9-10).

1.2. Educação e Desenvolvimento

Theodore Schultz foi um dos primeiros economistas a dedicar-se à análise da relação capital humano e desenvolvimento económico. Durante a sua investigação sobre o crescimento económico nos Estados Unidos, Schultz compreendeu que esse não podia ser exclusivamente explicado pela acumulação de capital físico. Ao contrário, identificava uma variável explicativa mais importante: o factor H. Os indivíduos investiam recursos na própria educação, capacitando-se para ser mais produtivos. Doravante, o economista da University of Chicago passaria a desenvolver uma área de investigação que incidiria na produtividade decorrente do investimento em conhecimento e qualificações do ser humano para o trabalho, alertando para a necessidade do bem-estar (físico e mental) como forma de prevenir a depreciação do capital humano.

Schultz sustentava que as relações económicas (produtividade e eficiência) decorriam da interação do capital humano com o capital fixo, em que o conhecimento e a especialização do trabalhador eram fundamentais no aumento da produtividade. Segundo o autor, *«se o coeficiente de todo o capital em relação à renda permanece essencialmente constante, então o crescimento económico inexplicado, que tem sido de uma presença tão perturbadora, tem a sua origem primordialmente a partir da elevação do acervo de capital humano»* (Schultz, 1973, 66).

A introdução do capital humano nas análises do crescimento económico traz à luz uma variável até então marginalizada nas análises macroeconómicas. Essa variável iria ganhar importância nas análises económica, tornando-se o pilar central nas transformações produtivo-socioeconómicas ocorridas na 3ª revolução industrial e reestruturação global. Desta forma, a sociedade contemporânea incorporou uma nova forma de pensar e conduzir o desenvolvimento económico e social. O conhecimento passou a assumir uma posição libertadora tanto nas esferas produtivo-profissional quanto em termos de humanidade, compreensão da biodiversidade e importância do viver em harmonia com a natureza.

A nova ordem que tem como base o desenvolvimento do capital humano, sustenta Crawford, conduz a um mundo assente numa economia baseada no conhecimento. Decorrente deste último, o desenvolvimento socioeconómico tem na variável educação uma componente importante para a sustentabilidade de longo prazo tanto das economias e empreendimentos empresariais quanto da sociedade e cidadania, em alguns casos. Crawford concluiu que, para a maior parte da população mundial, o desenvolvimento assente na difusão e aprimoramento do conhecimento, tende a melhorar sensivelmente a condição de vida, libertando-a do excessivo trabalho e esforço físico de

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

sobrevivência, permitindo que desenvolvam o seu potencial humano de maneira plena (Crawford, 1994).

Crawford entende o conhecimento como fonte de poder de mais elevada qualidade e a chave para a futura mudança de poder. Por intermédio da educação, o conhecimento possibilita que a qualidade de vida dos cidadãos cresça aliada ao desenvolvimento profissional. As novas áreas de conhecimento requerem mais treinamento e educação actualizada. Profissionais com uma certificação de ensino superior e especializados tornam-se o grupo com maior nível de emprego. Neste contexto, a depreciação do capital humano está ligada à rapidez com que o conhecimento e a tecnologia se tornam obsoletos. A educação contínua/permanente constitui um grande desafio para o capital humano. Nas palavras de Crawford, *«o único caminho para os trabalhadores da sociedade do conhecimento manterem as suas habilidades e conhecimentos e atuarem efetivamente como capital humano é se comprometendo com um aprendizado contínuo e vitalício, o que afetará todos os trabalhadores, tanto como indivíduos quanto como empregados ou empregadores. Numa sociedade em que as pessoas retornam à escola ou são treinados para novas carreiras na meia idade, seminários ocasionais de dois dias são inadequados»* (Crawford, 1994, 44).

Schultz defende a eficiência e maior produtividade a partir da instrução e qualificação do ser humano. A reciclagem, o treinamento e a especialização tornam-se factores diferenciadores em termos micro, melhorando o rendimento e a condição de vida, e macro, tornando a economia mais produtiva e eficiente, mesmo quando essa não dispõe dos melhores factores produtivos naturais: *«O Japão demonstrou, além de qualquer dúvida, que uma rica provisão de recursos naturais não é um fator necessário para o desenvolvimento de uma economia moderna. Nem é necessário que seja determinado país um território amplo para que seja modernizado, como é evidente a partir do sucesso registrado por países tais como Dinamarca e a Suíça, que não tem carvão nem petróleo, nem terras agrícolas por natureza altamente produtivas»* (Schultz, 1973, 12).

A valorização do ser humano no decurso do processo produtivo implica o proporcionar de um ambiente dotado de uma estrutura física institucional e social que proporcione ao indivíduo um desenvolvimento profissional e social.

Conforme referido, a TCH inaugura uma nova forma de pensar o desenvolvimento, até então associado ao crescimento económico, em que a educação emerge como um instrumento valioso

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

para romper o ciclo do atraso. Abre igualmente espaço para que outros conceitos baseados na valorização do ser humano compartilhem do princípio de valorização do capital humano e difusão de um conjunto de políticas que visem o desenvolvimento socioeconómico local.

Essa valorização dos atributos que afectam as habilidades individuais adquiridas, correspondentes ao capital humano (i.e. bem-estar físico, conhecimento e competências), conduziria inevitavelmente ao rompimento com a visão do desenvolvimento como sinónimo de crescimento económico e, como consequência, ao enveredar por uma abordagem de desenvolvimento centrada nas pessoas. Amartya Sen iria constituir um dos promotores dessa nova abordagem ao enfatizar o alargamento das liberdades «*como sendo, simultaneamente, (1) o fim primeiro e (2) o principal meio de desenvolvimento*» (Sen, 2003: 50). A expansão das liberdades (i.e. potencialidade de participação) desobstrui, segundo o economista, a vida das pessoas, permitindo-as ser socialmente mais completas, dando expressão às suas vontades e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivem (Sen, 2003:31).

Sen não refuta a importância do contributo do crescimento económico no desenvolvimento. Pelo contrário, reconhece que o crescimento económico de um Estado pode contribuir para as condições de vida do seu povo, mediante uma expansão do abastecimento alimentar, serviços de saúde, educação e afins. Contudo, a relação entre o produto nacional bruto (PNB), indicador de medição do crescimento, e as condições de vida não é linear. A população de um país com um PNB elevado pode ser mais vulnerável que a população de um país com um PNB menos elevado (ex: África do Sul e China nos anos 80), devido à distribuição desigual do PNB pela população. Daí, o contributo do crescimento económico para o desenvolvimento dever ser analisado não apenas em termos de rendimentos, mas também em termos do alargamento dos serviços sociais que possibilita. Assim sendo, Sen entende ser necessário recorrer a outros indicadores para explicar o desenvolvimento, tais como o indicador da longevidade, medido pela variável «esperança de vida ao nascer», e o da qualificação académica, medido pela alfabetização de adultos e pelas matrículas nos níveis primário, secundário e superior. Embora não esteja directamente relacionado com a qualidade de vida, a esperança de vida actua como uma *proxy* da qualidade de vida na medida em que as forças conducentes à mortalidade (ex: morbidade, doença, fome) tornam a vida dos povos mais precária e insatisfatória (Sen, 1988). A literacia e habilitações académicas alargam a liberdade de escolha dos indivíduos, dotando-os de maior capacidade de decisão em todas as áreas da vida.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

O *índice de desenvolvimento humano* (IDH), concebido pelo economista Mahbub ul Haq e Amartya Sen, visa precisamente captar esse grau de bem-estar das populações, combinando no seu cálculo o rendimento, a educação e a saúde. O IDH é calculado com base em: viver uma longa vida e saudável (medida pela esperança de vida à nascença), literacia (medido pela alfabetização de adultos e matrículas nos níveis primário, secundário e superior) e um padrão de vida decente (medido pelo rendimento de paridade do poder de compra) (UNDP, 2004).

1.3. Desenvolvimento territorializado

A interacção entre capital humano e desenvolvimento não deve descurar a questão territorial. Essa abordagem, em que a análise do desenvolvimento contempla o território, emerge no início do terceiro milénio, não apenas como um debate teórico, mas também como uma estratégia de desenvolvimento já experimentada ou em curso em vários países do mundo. Estas estratégias previnem aos países de desenvolvimento tardio de cometerem os mesmos erros que os países desenvolvidos. A visão e compreensão de desenvolvimento contemporâneo têm nas acções colectivas, comunitárias e sustentáveis, os veículos de transformação e desenvolvimento de espaços geográficos.

A actual prática de planos de desenvolvimento territoriais possui dois enviesamentos multidimensionais, um macro e outro micro. Em termos macro, as políticas internacionais de cooperação técnica, institucional e financeira são praticadas a fim de promover um ambiente favorável à implementação de um desenvolvimento sustentável que combata as desigualdades sociais a nível regional; desigualdades que são as principais responsáveis do baixo índice de qualidade de vida. O plano macro de desenvolvimento territorial compreende inicialmente, segundo Sencebé, debates e reflexões sobre territorialização da governança, das políticas públicas, desconcentração e descentralização das esferas públicas e administrativas dos territórios, tendo como veículo deste propósito a reorganização de serviços públicos e equipamentos estatais visando uma maior aproximação e articulação do Estado com a sociedade (Sencebé, 2007). Em termos micro, o enviesamento prende-se com as acções dos agentes públicos sobre o desenvolvimento territorial, tendo como ponto de acção o emprego de práticas de desenvolvimento participativo. Dadas as suas características, consegue adensar o tecido social, participação dos cidadãos na elaboração das respostas aos problemas locais.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

O conceito e o emprego de planos de desenvolvimento territorial viam a promoção de planeamento, focando as realidades locais e estimulando a autogestão, a promoção do desenvolvimento sustentável, o fortalecimento e dinamização das economias. Neste caso, a formação das redes locais de desenvolvimento deverão necessariamente ter uma consciência política de formação de capital por forma a capacitar os agentes locais para a assimilação das propostas de desenvolvimento e a reprodução das mesmas. Desta forma, o conceito e os planos de desenvolvimento territorial tendem, quando aplicados, a adensar o tecido social ao ponto dos agentes locais trabalharem para a valorização e melhoria da qualidade de vida na sua região (Echeverri, 2002).

Marcel Bursztyn (2001) sustenta que as propostas de intervenção sob o chapéu de conceito de desenvolvimento territorial serão os veículos de transformação do espaço local e social das pessoas que ainda se encontram à margem do desenvolvimento socioeconómico. O autor identifica como pontos fundamentais a perseguir pelos planeadores de políticas de intervenção e desenvolvimento territorial, a médio e longo prazo: a predisposição para reformas, a adopção de instrumentos de indução do poder político, a reforma agrária (ou reordenação fundiária), as políticas de protecção social e a educação com a implementação do ensino público. Estes pontos macros proporcionam uma visão geral de como proceder o debate e as reflexões colocadas por Sencébé (2007, 2). A questão micro, segundo Bursztyn, decorrerá destas seis questões macro-conceptuais, manifestando-se em quatro acções práticas no território: 1) capacitação para autogestão ou gestão social dos territórios, com o fortalecimento das organizações da sociedade civil e do poder político; 2) criação de novas institucionalidades para a gestão social dos territórios, contemplando a diversidade de actores locais e ampliando a participação cidadã nas decisões do desenvolvimento territorial; 3) articulação interinstitucional entre os órgãos governamentais e sociedade civil para o desenvolvimento de acções conjuntas de desenvolvimento; 4) apoio a iniciativas de dinamização das economias territoriais, considerando as potencialidades de geração de trabalho e rendimento. Desta forma, obtém-se uma combinação de políticas de capacitação (prática da teórica da formação de capital humano) com práticas de desenvolvimento participativo e sustentável para acções de intervenção territorial. Espera-se que essas acções estimulem a consciencialização e participação dos agentes no processo de soluções para problemas locais e, assim, do desenvolvimento socioeconómico do espaço territorial.

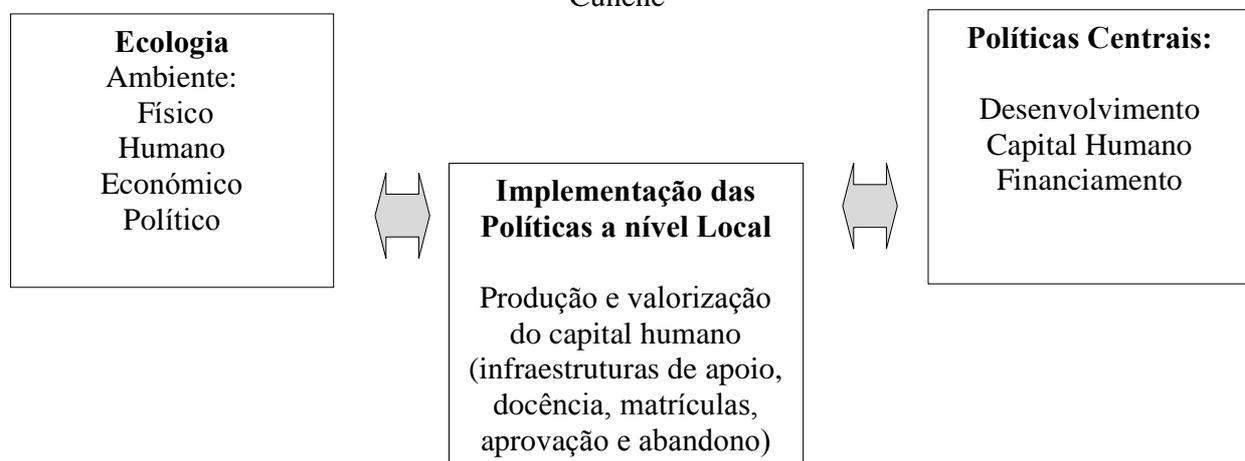
Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Com a perspectiva sobre práticas de desenvolvimento territorial e intervenção territorial cria-se uma ligação com vista a criar um ambiente favorável à utilização da teoria do capital humano para o desenvolvimento do capital humano local. Novas alternativas darão continuidade ao processo de desenvolvimento endógeno, via a formação de capital e a articulação estatal daí decorrente. Myrdal (1960) considera o assunto quando relaciona o desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas e desenvolvidas a elementos não económicos ou não directamente económicos. O autor defende a interdependência de variáveis sociais para um bom desempenho económico e, conseqüentemente, desenvolvimento socioeconómico; propõe estratégias de desenvolvimento endógeno apoiadas e induzidas pelo Estado, dado ao poder que este último tem de articular forças políticas e económicas nas sociedades, cooperar e ratificar a relevância da intervenção territorial e da criação de elementos que possibilitem o desenvolvimento do capital humano. Neste contexto, é compreensível que a tarefa de organização, investimento, desenvolvimento e gestão da educação para constituição do capital humano em Angola, recaia sobre o Estado angolano. Tanto o sector privado como os sectores da sociedade civil são incapazes, no momento, de levar a cabo essa tarefa de modo eficaz.

1.4. Modelo de análise

O referencial teórico supra discutido, em que se tenta apresentar a interacção entre o capital humano e o desenvolvimento tendo em conta o território, permiti-nos, finalmente, construir o seguinte modelo de análise para compreender a produção e valorização do capital humano na província do Cunene.

Figura 1.1 – Modelo Analítico de Produção/Valorização Capital Humano na Província do Cunene



Capítulo II. Políticas Nacionais de Produção de Capital Humano em Angola

«O País ainda precisa de mão-de-obra estrangeira para auxiliar os angolanos nos próximos desafios de reconstruir o País. Temos necessidades de criar políticas, através das quais possamos orientar a presença de mão-de-obra não nacional, em sectores onde as nossas possibilidades não permitem ter técnicos nacionais com quantidade e qualidade necessária».

António Pitra Neto, 10 de Maio de 2012 in Embassy of Angola – Washington D.C. online

O capital humano constitui um calcanhar de Aquiles crónico no desenvolvimento económico e social de Angola, conforme sugere a intervenção de Pitra Neto, o Ministro angolano da Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS). A sua escassez e fragilidade é um fenómeno que resulta de uma combinação das políticas económico-sociais que remontam ao colonialismo combinadas com as políticas económico-sociais pós-colonialismo. Se dificilmente se pode negar que a Administração Colonial concebeu e implementou tardiamente uma política de formação de capital humano angolano, na tentativa de erradicar as demandas de autodeterminação e, ao mesmo tempo, satisfazer a procura de mão-de-obra qualificada para os sectores produtivos (i.e. primário e secundário) e de serviços; sem grande dificuldade se pode compreender que o contexto político (sistema partido único combinado com guerra civil), económico (economia planificada) e social (elevado nível de analfabetismo e baixas qualificações académicas e profissionais) não propiciava condições favoráveis à concepção e implementação de uma política de capital humano, adequada às necessidades do recém-criado Estado-nação. Acresça-se o contributo da fuga de mão-de-obra qualificada portuguesa e seus descendentes (cerca de trezentos a quatrocentos mil) durante o processo de descolonização e a fuga de angolanos ao longo do primeiro período da guerra civil (1975-1991).

O presente capítulo apresenta uma análise da evolução das políticas de formação de capital humano em Angola desde as últimas décadas do colonialismo ao termo da guerra civil angolana em 2002, ano do início do processo de paz duradouro.

2.1. Em direcção a Alvor/Independência

A preocupação da Administração Colonial em relação à produção de capital humano em Angola variou ao longo do período colonial, embora sempre tendo como objectivo a satisfação das necessidades do modelo colonial de exploração das matérias-primas. Essa formação era discriminatória, isto é, divergia consoante o fenótipo dos residentes e grau de assimilação da cultura portuguesa: os colonos, os assimilados e os indígenas.

Antes da eclosão da guerra pela independência, os autóctones eram formados, regra geral, em contexto laboral (aprendizagem em exercício) para responder, sobretudo, à demanda das culturas de exportação, exploração de recursos naturais, construção de obras públicas e prestação de serviços domésticos. O acesso à educação formal pelos autóctones era limitado, variava em função do estatuto de indígena ou assimilado/civilizado. Os autóctones com estatuto de «indígena» frequentam o ensino rudimentar ministrado em missões religiosas em espaços rurais e suburbanos, onde os missionários ensinavam o básico para elevar o indígena da sua condição «selvagem» à condição «civilizada». Por força do Acordo e do Estatuto Missionário, o Estado transferira a responsabilidade do ensino dos indígenas para as missões católicas; responsabilidade que estas últimas tinham dificuldade em assumir por falta de meios e estruturas adequadas (Soares, 2002).

Aos autóctones com estatuto de «assimilados» era facultada a frequência do ensino primário elementar em escolas primárias, ministrado por docentes diplomados pelas escolas do magistério primário da metrópole, localizáveis em espaços urbanos. As escolas de artes e ofícios - substitutas das escolas-oficinas - constituíam uma alternativa às escolas primárias. Estes estabelecimentos de ensino primário combinavam o ensino literário rudimentar com ensino prático de uma profissão mecânica de utilidade corrente de forma preparar os autóctones para uma profissão indispensável à vida em comunidade e, ao mesmo, facilitadora da própria situação económica (Santos, 1998). A prossecução dos estudos podia ser realizada por via liceal, ensino técnico (industrial, comércio ou agrícola) ou, então, pela formação média com vista a docência.

O acesso ao ensino pós-primário era, no entanto, limitado, na medida em que os estabelecimentos se concentravam nos centros urbanos. O ensino liceal era apenas ministrado no Liceu Salvador Correia em Luanda e no Liceu Nacional Diogo Cão – Sá da Bandeira. Essa localização, aliada aos encargos financeiros associados à frequência permitia apenas o acesso aos jovens provenientes de famílias com recursos financeiros ou que conseguiam obter uma bolsa de estudos

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

– junto normalmente de uma instituição religiosa. (Santos, 1998; Diploma Legislativo nº238, 17 de Maio de 1930, Decreto-Lei nº36:507, 7 de Dezembro de 1947, Lei nº2025, 19 de Julho de 1947).

A eclosão da guerra colonial em 1961 compeliu a Administração Colonial a repensar a sua política colonial. Três episódios violentos inesperados revelariam os elevados níveis de insatisfação para com a política colonial por parte de várias camadas da população, num contexto em que a maioria dos países africanos já era ou estava a caminho da independência. Em Janeiro, a sublevação de um grupo de cultivadores da Baixa do Cassanje contra a precaridade da sua condição laboral causada pela política da cultura de algodão. Em Fevereiro, o ataque a três estabelecimentos prisionais em Luanda com vista à libertação de prisioneiros políticos, em relação aos quais se previa a deportação para o campo do Tarrafal. Entre Março e Abril, o massacre de colonos e seus aliados instalados nas províncias setentrionais próximas do Congo-Kinshasa. A repressão violenta do aparelho colonial aos episódios de insurreição iria fortalecer a causa dos movimentos de libertação, mediante os apoios recebidos a nível nacional e internacional e, ao contrário das expectativas da Administração colonial, o país mergulharia numa guerra de guerrilha que duraria cerca de treze anos, produzindo deslocamentos maciças nas frentes setentrional e oriental, regiões onde a guerra se travava mais intensamente (Cann, 1998; Marcum, 1969; Nunes 2005 e 2007).

Face ao recrudescimento das críticas em instâncias internacionais contra o colonialismo português, combinado com a tentativa de contrariar as reivindicações de independência saciando as «fontes» da rebelião e a necessidade de mão-de-obra qualificada, as autoridades coloniais introduzem reformas no sector da educação com impacte na produção capital humano angolano, entre as quais:

- ensino pré-escolar: alargamento da rede de jardim-escolas;
- ensino primário: ampla expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa com a concepção e implementação do Plano de Ensino da População Rural, desenvolvido sob o lema “*Levar a Escola à Senzala*” (1961-2), que assentava numa concepção de ensino ajustada às circunstâncias peculiares dos meios físico e social, incluindo até a escola móvel, responsável por acompanhar as rotas da transumância a que eram compelidos os pastores do sul.³ Este plano

³ Tinha como linhas orientadoras a formação de agentes docentes – os monitores – integrados nas respectivas comunidades, através de três cursos intensivos, ministrados em três meses, em regime de internato a indivíduos com preparação de terceira ou quarta classe; aplicação de princípios pedagógicos adequados – o método global de leitura

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

inspiraria à promulgação da Reforma do Ensino Primário (elementar) nas províncias ultramarinas, legislada pelo Decreto-Lei nº45908, de 19 de Setembro de 1964. O diploma decretava que o ensino primário elementar das províncias ultramarinas seria equiparável ao ministrado na metrópole, compreendendo seis anos de escolaridade, de frequência obrigatória e gratuita para as crianças de 6 aos 12 anos de idade. Esse era ministrado em postos escolares e escolas primárias, oficiais, oficializadas e particulares, compreendendo quatro classes, precedidas de uma classe pré-primária. As escolas primárias estavam localizadas nos centros urbanos e outras localidades onde as circunstâncias aconselhavam e os postos escolares nos restantes núcleos populacionais. As escolas do ensino de adaptação (outras escolas rudimentares) passavam a denominar-se «postos escolares». Esses postos escolares, que ministravam as três primeiras classes do ensino primário, precedidas da classe pré-primária, poderiam evoluir para escolas primárias. De facto, a elevação de postos escolares à categoria de escolas primárias foi bastante comum nos anos precedentes ao fim do colonialismo. À data da independência, havia cerca de 450 escolas primárias em território angolano.

As escolas de artes e ofícios proliferaram neste período: criação de cerca de trinta escolas entre Abril de 1969 e Janeiro de 1971. Em 1945, eram apenas meia dúzia. Este tipo de ensino, regulamentado pelo Decreto 422/71, 1 de Outubro de 1971, destinava-se a jovens com idade superior ao limite estabelecido para frequências de outros estabelecimentos de ensino e deveria ser implementado de preferência em localidades onde não existissem instituições de ensino secundário e técnico profissional. Proporcionava cursos de aperfeiçoamento profissional elementar, iniciação profissional e formação profissional elementar. Os primeiros, normalmente de curta duração, destinavam-se a antigos alunos de escolas de artes e ofícios que pretendiam actualizar os seus conhecimentos profissionais; os segundos a jovens que pretendiam obter uma

– e criação de instrumentos didácticos na Província de Angola, adequados à formação de monitores e ao tipo de ensino a ministrar por estes. Para os centros urbanos e suburbanos, o Plano previa o alargamento da rede escolar, envolvendo as empresas privadas com vista a providenciarem instrução aos seus trabalhadores e à criação de escolas de aperfeiçoamento profissional de artífices para uma melhor qualificação da mão-de-obra. De igual modo, contemplava a formação de docentes para escolas rurais e urbanas (i.e. regentes escolares, mais tarde designados professores de posto, e professores primários), criando-se escolas de habilitação de docentes. Os regentes escolares/professores de posto eram indivíduos com habilitação mínima o ensino primário ou exame de admissão ao ensino secundário, técnico ou liceal, que recebiam uma formação de quatro anos, em regime de internato ou semi-internato, em escolas de habilitação para professores de posto escolar com vista a complementar a rede de monitores escolares. Os regentes escolares/professores de posto ministrariam a quarta classe, uma vez que os monitores escolares eram capacitados para ministrar até à terceira classe. Por seu turno, os professores primários receberiam formação nas duas escolas de magistério primárias criadas para o efeito em Silva Porto e em Malange, em 1962 (Santos, 1998; Soares, 2002). Pelo Decreto-Lei nº44560, de 8 de Setembro de 1962, foi ainda facultado aos regentes escolares com pelo menos cinco anos de serviço docente qualificado de suficiente o ingresso nas escolas de magistério primário.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

instrução geral equivalente à quarta classe e, simultaneamente, os rudimentos da formação profissional; os terceiros a jovens habilitados com o curso de ensino primário elementar ou iniciação profissional que pretendam obter uma instrução geral e formação técnica suficientes para o exercício eficaz de determinadas profissões.

- ensino médio técnico, forma abreviada para designar o ensino industrial e comercial⁴. A partir de meados dos anos 60, ocorreu um processo de conversão das escolas técnicas elementares em escolas industriais e comerciais e criação de secções nas escolas cujos alunos recebessem ensino em mais de um edifício, independentes, ou, embora no mesmo edifício, em regime de desdobramento, facultada pela Portaria nº20615, de 3 de Junho de 1964. Entre Janeiro e Fevereiro de 1971, foram criadas dezanove sessões industriais e comerciais (Despachos de 21 e 22 de Janeiro e 12 e 24 de Fevereiro de 1971). Enriqueceu-se ainda os currículos e a oferta de cursos em várias escolas.

- ensino secundário: extensão da rede de liceus nos centros urbanos, criando-se liceus e secções sempre que se justificasse, em conformidade com a Portaria nº20615, de 3 de Junho de 1964. À data da independência, existiam escolas secundárias em todos os centros com elevada concentração de estudantes⁵.

- ensino superior: criação de *Estudos Gerais Universitários de Angola* em 1962, integrados na Universidade Portuguesa, compreendendo os seguintes cursos, entendidos como essenciais para suprir as necessidades de qualificações em Angola: ciências pedagógicas, medicina-cirúrgica, engenharia civil, engenharia de minas, engenharia mecânica, engenharia electrotécnica, engenharia químico-industrial, agronomia, silvicultura e medicina veterinária; cursos a ministrar em Luanda (sede), Nova Lisboa (delegação) e Sá da Bandeira (delegação). Em

⁴ Pela Lei 2025, de 19 de Junho de 1947, o ensino profissional, industrial e comercial, havia sido reformado. Este ensino era constituído por dois graus. O primeiro grau compreendia um ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral, com duração de dois anos ministrado nas escolas técnicas elementares, destinado a ministrar a habilitação necessária para admissão aos cursos profissionais diferentes do de aperfeiçoamento; e o segundo compreendia cursos complementares de aprendizagem, cursos de formação profissional, cursos de aperfeiçoamento profissional, cursos industriais de mestrança e secções preparatórias para a matrícula nos institutos médios e nas escolas de belas-artes. Neste último grau, os cursos industriais são ministrados em escolas industriais e os cursos comerciais em escolas comerciais, ou então, ambos ministrados em escolas industriais e comerciais. O Decreto nº37029, de 25 de Agosto de 1948, iria criar o estatuto do ensino profissional e industrial.

⁵ A título de exemplo de escolas secundárias, Luanda (Liceu Salvador Correia), Huíla (Liceu Diogo Cão), Nova Lisboa (Liceu Norton de Matos), Benguela (D. Gulomar de Lencastre, Liceu de Benguela/Liceu Nacional Comandante Peixoto Correia 1957/67), Bié (Liceu Nacional de Silva Porto, 1965), Uíge (Liceu Nacional de Carmona, 1967, Liceu Nacional de Salazar, 1971), Moçamedes (Liceu Almirante Américo Tomás, 1961), Cabinda (Liceu Nacional Guilherme Cabelo, 1969), Moxico (Liceu Nacional de Marcelo Caetano, 1969), Cuanza Sul (Liceu Nacional de Pedro Alexandrino da Cunha e Liceu Nacional de Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, Decreto nº27/70), Zaire (Liceu de São Salvador, 1974), Cuando-Cubango (Liceu de Serpa Pinto, 1974), Lunda Sul (Liceu de Henrique de Carvalho, 1974).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

1963, inicia-se a formação contando com a participação de 286 alunos para um corpo docente de 18 elementos. Luanda promovia os cursos relacionados com as ciências médicas e engenharia, Nova Lisboa os cursos relacionados com agronomia, pecuária e silvicultura e Sá da Bandeira os cursos de letras, ciências geográficas, históricas românicas e pedagógicas. Em Dezembro de 1968, os *Estudos Gerais Universitários de Angola* convertem em *Universidade de Luanda*, na medida em que estes núcleos não se limitavam a oferecer apenas parte geral dos cursos. Em Junho de 1975, concedeu-se a descentralização administrativa e pedagógica universitária, criando-se a Universidade do Lubango e a Universidade do Huambo; esta medida viria a ser revogada em 28 de Outubro, alegando-se dificuldades na auto-gestão das universidades de Lubango e Huambo face à carência de estruturas administrativas e pedagógicas, assim como a possibilidade de unidades universitárias autónomas concorrer para a balcanização de Angola num momento crítico como foi o da transição para a Independência (Cfr. Decreto-Lei 44530, 21 de Agosto de 1962; Decreto nº44644, de 24 de Outubro de 1962; Decreto-lei nº45180, 5 de Agosto de 1963; Decreto-Lei nº48790, 23 de Dezembro de 1968; Decreto-Lei nº109/75, de 5 de Setembro; Decreto-lei nº147/75, de 28 de Outubro). Além do ensino superior público, a Igreja Católica criou o Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social em Luanda para formação em serviço social (MPLA/PT, 1977; Neto, 2005; Santos, 1998).

Todas as alterações introduzidas ao longo de mais de uma década demonstravam resultados no final do colonialismo, embora aquém das expectativas. Houve uma melhoria nos indicadores do sector da educação dez anos após o início da guerra. O número de alunos incrementou em todos os tipos de ensino, chegando mesmo a quadruplicar no caso do ensino elementar profissional e septuplicar no caso do ensino superior. É de salientar que a introdução do ensino superior permitiu o acesso a um crescente número de estudantes, os quais talvez não tivessem recursos para frequentar uma formação superior no exterior, em especial na metrópole. Em 1973, mais de três mil alunos frequentavam os cursos ministrados nas Faculdades de Economia, Medicina ou Agronomia da Universidade de Luanda (Quadro I, Anexo C).

O número de docentes duplicou em todos os tipos de ensino, à excepção da formação de serviço social que é reduzido em uma unidade, do ensino elementar profissional que sextuplicou e do ensino superior que septuplicou. E o número de escolas aumentou entre duas a três vezes entre as datas em questão, salvo no caso da formação serviço social e o ensino superior em que permanece o mesmo (Quadro I, Anexo C).

Em paralelo, nas áreas sob controlo do MPLA foi criada uma rede de escolas que proporcionavam uma instrução mínima, em grande parte auxiliada pela arte (i.e cantos, danças e teatros). No seu programa, o movimento de libertação apontava directivas educativas sob domínio do Departamento de Educação e Cultura no sentido de combater o carácter alienante da escola colonial. Programas e manuais escolares foram elaborados, mais adequados à luta de libertação. Ao mesmo tempo que ministrava o ensino no sentido de combater a iliteracia, a escola promovia a formação política socialista, militar e auto-subsistência dos alunos (MPLA/PT, 1977; Neto, 2005).

2.2. Da Independência a Bicesse: Criação das Bases de Uma Política de Capital Humano

A despeito de uma melhoria no sector da educação, o capital humano era escasso à data da *Revolução dos Cravos* - mudança de regime político que permitiria um diálogo entre os vários actores intervenientes na guerra no sentido da outorgação da independência em 11 de Novembro de 1975 (*Acordos de Alvor*, Janeiro de 1975). Várias razões concorreram para a perpetuação da escassez e fragilidade do capital humano, entre as quais se destacam: a inadequação da localização geográfica da rede de escolas; a mobilidade humana, em particular nas províncias do Norte e do Leste, resultantes das dinâmicas de uma guerra que se prolongará por catorze anos e a incapacidade de traduzir as políticas em programas e/ou projectos concretos no sector da educação (ANGOLA-MED, s.a.; Barreto, 2012; MPLA/PT, 1977).

Cinco anos antes, à data dos últimos censos realizados pela Administração Colonial, a taxa de analfabetismo rondava os 89.7 por cento, a taxa de inscrição no ensino primário era cerca de 6.8 por cento e a taxa de inscrição do secundário era inferior a 0.5 por cento (Neto, 2005). Tão elevada taxa de analfabetismo sugeria um défice de mão-de-obra qualificada à altura da Independência, agravada pelo êxodo maciço de portugueses e seus descendentes na sequência do conflito armado entre os movimentos de libertação (MPLA, FNLA e UNITA) pelo controlo do poder político. O êxodo dos portugueses, iniciado em Abril de 1975 com a partida de crianças e mulheres, atingia o seu ápice entre os meses de Setembro a Novembro com a extensão do movimento de saída à maioria dos colonos portugueses e seus descendentes, rumo a Portugal, ao Brasil, à África do Sul e à Rodésia do Sul, entre outras. Esse êxodo, estimado em cerca de trezentos e cinquenta mil indivíduos, dos quais 30 mil técnicos superiores e milhares de técnicos e operários qualificados, iria defraudar Angola de capital humano essencial para o funcionamento

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

dos sectores primário, secundário e terciário, principalmente ao nível da administração e gestão. Acresça-se que a partida dos quadros técnicos, operários especializados e semiespecializados, conduziu a uma lacuna de alternativas válidas para manter em funcionamento o parque industrial e as explorações agrícolas (UNESCO, UNICEF e ANGOLA-MED, 1993).

O conflito armado deteriorava-se à medida que o período de transição se aproximava do fim. A intervenção de actores externos (mediante apoio militar, financeiro, etc.) convertia o território angolano num palco de *guerra de procuração* no âmbito da Guerra Fria com as forças militares cubanas treinando e combatendo do lado do MPLA e as forças militares zaienses e sulafricanas combatendo ao lado da frente FNLA/UNITA (George, 2001; Alexander 2003), causando uma taxa de mortalidade elevada e, ao mesmo tempo, deslocações maciças das populações e destruição das infraestruturas básicas. Como consequência, a produção e escoamento da produção foi bloqueada e a insegurança alimentar instalou-se.

A despeito da guerra em curso, o Governo priorizou a educação como um instrumento fundamental no desenvolvimento económico, social e cultural do país. Em 1977, no primeiro congresso do MPLA⁶, foi aprovado o programa do sistema de educação e instrução em consonância com o sistema político (república popular), económico (economia planificada) e social (socialismo) com a Independência por forma a responder às necessidades de capital humano existentes e à erradicação dos vestígios da política colonial de todos os sectores. Este sistema, em vigor durante os vinte e três seguintes, assentava nos princípios da laicidade, igualdade de oportunidade no acesso à educação e à continuação de estudos, unicidade (orientação, estruturas, planos e programas), obrigatoriedade e gratuidade do ensino de base, coadunação da educação com necessidades do país e espírito democrático. Com o programa de nacionalização das infraestruturas escolares pertencentes às instituições religiosas, o Estado passou a provedor exclusivo dos serviços educativos (MPLA, 1977; CM, 2001).

A reformulação do sistema de educação consistia na reestruturação de:

- ensino pré-escolar, constituído pela creche (3 meses aos 3 anos), jardim de infância ou jardim-escola (3 meses aos 6 anos), visando cuidar, educar, criar condições para o desenvolvimento normal e harmonioso na infância e preparar para o ingresso no ensino primário.

⁶ Convém salientar que, até ao fim do monopartidarismo (revisão constitucional: Lei nº12/91, 6 de Maio, Lei nº23/92, 16 de Setembro), Angola vivia num regime de Estado – Partido, em que as orientações políticas dos vários sectores eram definidas nos congressos do MPLA.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

- ensino de base, subsistema de ensino sequencial destinado aos alunos de 6 a 14 anos, precedido de uma classe de iniciação, um ano de preparação de crianças com 5 anos de idade para ingresso no primeiro nível do ensino de base. A criança era introduzida ao português, língua veicular do ensino, de modo a reduzir os problemas de comunicação durante a frequência do ensino de base e, desse modo, reduzir a probabilidade de reprovação. Era ainda iniciada no processo de socializado, desenvolvimento das destrezas e capacidades, afirmação da própria individualidade e criatividade. Este subsistema era composto por oito classes, agrupadas em três níveis: o primeiro (obrigatório e gratuito), organizado em quatro anos (1-4ª classes) e precedido de um ano de iniciação; o segundo e o terceiro organizados em dois anos, respectivamente 5-6ª classes e 7-8ª classes. Embora ministrado com vista fornecer os conhecimentos, o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão do ambiente circundante e preparar para a aplicação adequada dos mesmos, este subsistema previa o trabalho produtivo para fins educativos (i.e. actividades agrícolas e artesanais entre a 1 e a 4ª classes e formação técnica inicial entre a 5-8ª classes). Complementado com um curto estágio, o aluno estava apto a ingressar no mundo de trabalho do operário ou, em caso de idade compatível, prosseguir para o ensino médio.

Em paralelo, era constituído um subsistema transitório para instrução de adultos, destinado aos indivíduos com tenham abandonado a formação regular se inserem na vida activa. Tinha como objectivo organizar a alfabetização do adulto, aperfeiçoar a sua instrução geral e prepará-lo para o exercício de uma profissão, em conformidade com as necessidades do desenvolvimento económico e sociocultural nacionais em geral e as exigências regionais em particular. Concebido para formar rapidamente operários qualificados em demanda na indústria e agricultura e aperfeiçoar os quadros de base da administração e serviços, previa-se o desaparecimento deste sub-sistema à medida que os seus objectivos fossem concretizados.

Os trabalhadores com necessidades de aperfeiçoamento profissional, ou os indivíduos que devido à sua idade avançada haviam abandonado a formação regular para integrar o mundo do trabalho, podiam frequentar as escolas de formação profissional. Essa formação correspondia a dois ciclos, ao segundo e terceiro ciclos da estrutura de formação de adultos.

Após o ensino de base, a estrutura do ensino ramificava-se em ensino pré-universitário e ensino médio (técnico e pedagógico).

- Ensino pré-universitário, um subsistema transitório para responder rapidamente o mínimo das necessidades urgentes em quadro superiores. Este permitia o acesso directo aos alunos que

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

concluía o ensino de base ou que frequentavam o curso complementar dos liceus ou os últimos anos do curso geral do liceu ou escola técnica. Previa-se a erradicação deste subsistema quando da afluência suficiente às escolas superiores e a inexistência de estudantes a cavalo entre a estrutura antiga e moderna.

- Ensino médio, subsistema destinado aos alunos que concluía o ensino de base ou correspondente (ex: III ciclo da formação técnico-profissional ou 12º semestre da formação de adultos). Este ensino, subdividido nos ramos pedagógico e técnico (i.e. politécnico, agrário, educação, mineiro, construção, saúde, planificação, química e especialidades conformes às necessidades), visava providenciar conhecimentos gerais que permitiam ingressar no ensino superior ou formar técnicos intermédios para ramos do sector productivo prioritários ao desenvolvimento socioeconómico e para a docência no ensino de base. Nas duas primeiras classes (9 e 10ª classes) mantinha-se a obrigatoriedade de produção produtiva combinada com a educativa. Nas últimas duas classes (11 e 12ª classes), partindo do princípio que a idade do aluno é igual ou superior a 16 anos e que esse recebera formação profissional mínima para o exercício de uma actividade, a actividade produtiva no ramo correspondente ao plano de estudo processava-se fora do instituto, embora fosse planificada pelo instituto e dirigida com os sectores interessadas.

- Ensino superior – subsistema que visava a formação de quadros superiores em sectores essenciais ao desenvolvimento socioeconómico. Obedecia aos princípios ideológicos da educação em geral e incluía a participação obrigatória na produção com vista a perder o carácter elitista do tempo colonial e a enquadrar os quadros superiores na realidade do país. Ministrado pela Universidade de Angola, única instituição de ensino superior, este subsistema destinava-se aos que concluía o ensino pré-universitário ou o ensino médio. Esta instituição integrava três centros universitários (Luanda, Huambo e Lubango) e sete faculdades (Ciências, Medicina, Ciências Agrárias, Letras, Engenharia, Economia e Ciências Jurídicas e Administrativas) – (portaria 77-A/76, 28 de Setembro de 1976). Dada à necessidade de reformulação do sistema de ensino superior, foi criada uma comissão de estudo de reformulação do sistema de ensino superior em 1979 (Despacho nº3/79, 29 de Setembro e Despacho 61/80, 13 de Março). O Conselho de Ministros criou, no quadro da Universidade de Angola, o Instituto Superior de Ciências da Educação, com vista à formação de pessoal qualificado para o adequado funcionamento do ensino de base, médio e superior (Decreto de 95/80, de 30 de Agosto), assim

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

como o Conselho de Ministro criou uma Faculdade de Ciências Jurídicas e Administrativas no âmbito da reestruturação do ensino para formar quadros de nível superior, jurídica e politicamente aptos ao desempenho das funções exigidas nas tarefas de reconstrução nacional (Decreto nº152/80, de 29 de Setembro). Ainda em 1980, foi regulamentado o estatuto dos docentes da Universidade de Angola para conferir dignidade, segurança e seriedade e atrair potenciais intelectuais para a docência universitária e investigação científica (Decreto nº31/80, 10 de Abril e Decreto Executivo Conjunto nº7/81, 11 de Fevereiro).

- Formação de docentes – subsistema que visava formar agentes de educação na ideologia marxista-leninista para promoverem a transformação de mentalidade dos alunos e, assim, contribuírem para a criação do Homem Novo, um homem libertado das amarras deixadas pelo colonialismo. Três tipos de docentes eram previstos: os docentes do ensino de base, os docentes do ensino médio e os docentes universitários. A formação das duas últimas categorias cabia às instituições de ensino superior. Ao contrário, para leccionar o primeiro nível do ensino de base, após concluir o ensino de base ou equivalente, era requerido uma formação de 4 anos (9-12ª classe) no instituto médio normal (ver Figura 3, Anexo A).

Em 1977, o País possuía cerca de 25 mil professores precariamente formados. Daí, em paralelo à formação regular, o recuso à formação acelerada (i.e. cursos de superação permanente e cursos de requalificação) para monitores escolares (4ª classe), professores de posto (6ª classe) e professores primários eventuais (9ª classe). Tais cursos visavam oferecer o mínimo de conhecimentos políticos e pedagógicos para formação de agentes do ensino de base, em especial, nas primeiras quatro classes. Com duração de 20 semanas, o seu ingresso requeria a conclusão da 6ª classe ou correspondente e idade igual ou superior a 18 anos. Para fazer face às enormes carências de docentes, era permitido aos indivíduos que tinham concluído a 6ª classe - ou equivalente - e que pretendiam trabalhar imediatamente requer nomeação como professores, submetendo-se mais tarde aos cursos de superação permanente (ANGOLA – CM, 2001; ANGOLA-MED, s.a.; MPLA/PT, 1977).

- Educação especial – subsistema que visava oferecer condições para o desenvolvimento físico e psíquico das crianças e jovens com deficiência, a aquisição de instrução de base e profissional das crianças e jovens com atraso escolar de modo a capacitá-las para o trabalho e autonomia.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Os efeitos da nova política educativa foram notórios nos primeiros anos da independência. O número de matrículas, dos membros do corpo docente e de estabelecimentos de ensino aumentou em todos os níveis de ensino praticamente até 1980, passando a observar-se uma quebra a partir desta data.

Matrículas

A campanha de alfabetização (conhecida por “etapas de alfabetização”), iniciada em 1976, enquadrou cerca de 1.3 milhões de adultos entre Novembro de 1976 e Julho de 1992. Organizada pela Comissão de Alfabetização e pela sua estrutura executiva do Centro Nacional de Alfabetização (CNA), com delegações a nível provincial e municipal, proporcionavam sessões de alfabetização de duas horas diárias (segunda a sexta-feira) no local de trabalho (ex: empresas, organismos de Estado, quartéis e cooperativas), residência ou ar livre circundante, antes ou depois da jornada de trabalho. As escolas polivalentes e as escolas de ensino geral também funcionavam como locais de acolhimento de sessões de alfabetização para jovens e adolescentes não inseridos na vida activa. Por seu turno, o primeiro nível do ensino de adultos acolheu 1.42 milhões de alunos entre Setembro de 1981 e Fevereiro de 1990. As taxas de abandono foram elevadas (51 por cento em média) e as taxas de aprovação reduzidas (26 por cento em média). A situação deteriorou em 1985, ano em que a taxa de abandono atingiu os 92 por cento e a taxa de aprovação 4 por cento. A situação melhorou a partir de 1988: a taxa de abandono reduziu para percentagens abaixo dos 40 por cento e a taxa de aprovação aumentou para percentagens superiores a 40. A situação deteriorou novamente no semestre 09.89-02.90, período em que a taxa de abandono voltou a subir para 40 por cento e a taxa de aprovação a descer para 28 por cento (Cfr. Quadros 2 e 3, Anexo C).

Se excluirmos as classes de iniciação, à medida que se avançava no ensino o número de matrículas decrescia. Os níveis correspondentes à qualificação do capital humano, ensino médio e superior, eram os menos representados no cômputo total de matrículas. Nada de surpreendente para um país em que a taxa de analfabetismo representava mais de três quartos da população à data da Independência. O contributo das matrículas no ensino médio (i.e. técnico e pedagógico) no cômputo total era, em média, 7.4 por cento na segunda metade década de setenta; um contributo que, apesar de aumentar para dois dígitos na década seguinte, não ultrapassava os 12 por cento (Cfr. Quadro 4, Anexo C).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A classe de iniciação duplicou (1976-8), o EB1 e EB2 quase triplicou (1976-9) e o EB3 quintuplicou (1976-9). Embora a evolução não fosse linear, observa-se, a partir de 1980, uma tendência generalizada de decréscimo do número de alunos matriculados no ensino de base, em particular no primeiro nível. O ensino médio, pré-universitário e no ensino superior tendiam para o crescimento. O ensino médio técnico multiplicou cerca de onze vezes (1978/9-1990/1), o ensino médio normal cerca de cerca cinco vezes (1980/1-1990/1), o ensino pré-universitário cerca de vezes (1976/7-1990/1) e o ensino superior seis vezes (1976/1990/1) (Cfr. Quadro 4, Anexo C).

Corpo Docente

Observa-se um investimento no corpo docente. Entre 1976 e 1980, o número de docentes aumentou 1.5 vezes no primeiro nível, 1.7 no segundo nível e 1.3 no terceiro nível. Este aumento resultou de esforços combinados de formação acelerada de docentes, recrutamento de docentes e estagiários estrangeiros (i.e. cubanos, checoslovacos, etc.), no âmbito dos acordos de cooperação, para docência dos níveis de ensino II e III, regresso à pátria de estudantes angolanos que haviam recebido uma bolsa para frequentar estabelecimentos de ensino médio e superior no estrangeiro (e.g. Cuba, União Soviética, Checoslováquia, etc.) e mobilização dos quadros nacionais de outros sectores da actividade económica. Operários, empregados de serviço e jovens organizados em brigadas eram preparados em didáctica e, em retribuição pela colaboração prestada, recebiam um prémio de ensino. Desta forma, instituíra-se o estatuto de Colaborador Docente (Cfr. Quadro 5, Anexo C).

Na campanha de alfabetização, o número de alfabetizadores tendia a incrementar até à quinta etapa (08.79/11.80): de 20 mil para 38 mil, período após o qual se observa uma quebra. O decréscimo era particularmente pronunciado entre as 10^a e 11^a etapas (de 19 mil para 9.8 mil). Oito etapas mais tarde atingia-se o número mínimo de 2.8 mil alfabetizadores. Esta redução do número de alfabetizadores foi acompanhada por um incremento do número de alfabetizandos por alfabetizador: de 2.3 alfabetizandos por alfabetizador na primeira etapa passava-se para 8.2 alfabetizandos por alfabetizador na décima nona etapa (Cfr. Quadro 2, Anexo C).

Os alfabetizadores eram, na maior parte dos casos, voluntários naturais da área laboral dos alfabetizando. Alguns desses eram quadros de nível superior e médio em Ciências de Educação, mas a maioria eram dinamizadores pedagógicos que haviam frequentado seminários de formação pedagógica básica na Escola Nacional de Formação de Quadros. Com a degradação do contexto económico e político, o número de voluntários decrescia consideravelmente. Colaboradores

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

docentes e docentes (leigos ou formados para o ensino regular), preparados em seminários de formação em exercício, eram contratados com remuneração para ministrar os demais níveis de ensino de adultos.

O rácio alunos/docente no ensino de base aumentou até aos finais da década de setenta, após o que registou uma quebra. Embora tenha havido uma melhoria nas condições de aprendizagem (i.e. docentes com grupos mais pequenos de alunos), essa tendência não foi linear. O número de alunos por docente no primeiro nível cresceu novamente a partir do ano lectivo 1985/6, registando quebra a partir de 1989/90. A retoma de incremento do rácio alunos/docente nos segundo e terceiro níveis precedeu à do primeiro nível. Entre 1982/3 e 1983/4, o rácio duplicou no terceiro nível e quase duplicou no segundo nível. Em ambos os níveis, o rácio decresceu no ano seguinte (1984/5), cresceu entre 1985/6-1986/7 e voltou a decrescer no ano seguinte. Após um incremento em 1988/9, retomou a tendência de redução do rácio (Cfr. Quadro 6, Anexo C).

É de salientar que o segundo nível apresentava um rácio aluno/docente superior ao primeiro e terceiro nível e que o terceiro nível registava um rácio inferior ao primeiro e segundo. Esta situação sugere melhores condições de aprendizagem no terceiro nível e piores condições no segundo nível (Cfr. Quadro 6, Anexo C).

A escassez de docentes, combinada com a sua frequente fraca preparação pedagógica, concorreriam em grande parte negativamente para as elevadas taxas de reprovação e abandono do ensino de base regular e acelerado.

Aprendizagem

As taxas de abandono no ensino de base eram elevadas, em particular nas classes correspondentes ao segundo e terceiro níveis. Entre 1980 e 1990 variavam entre 23.5 e 32.2 por cento na primeira classe, 21.8 e 29.8 por cento na segunda classe, 21.5 e 32 por cento na terça classe, 23 e 32.8 por cento na quarta classe, 18.3 e 52.7 por cento na quinta classe, 18.4 e 59.5 por cento na sexta classe, 16.1 e 60.6 na sétima classe e, por fim, 13.1 e 54 por cento na oitava classe. Os dados do primeiro nível apontam para um mínimo de taxa de abandono nos anos lectivos 81/2, 83/4, 87/8 e 89/90 e um máximo de taxa de abandono nos anos lectivos 84/5 e 86/7. Por sua vez, os dados do segundo e terceiro níveis apontam para uma concentração do mínimo de taxa de abandono nos anos lectivos 83/4 (excepto na quinta classe que indica 89/90) e um máximo no ano lectivo 86/7 (Cfr. Quadro 7, Anexo C).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

O mínimo da taxa de aprovação para o primeiro nível varia entre 35.1 e 39 por cento, para o segundo nível entre 18.6 e 22.7 por cento e para o terceiro nível entre 20.3 e 22.9 por cento. Há uma tendência para os segundo e terceiros níveis apresentarem mínimos de aprovação inferiores ao do primeiro nível e para esses mínimos se concentrarem no ano lectivo 84/5 no caso das classes do primeiro nível e no ano lectivo 86/7 nas classes do segundo e terceiro níveis.

Embora escassos, os dados do ensino médio normal do ano lectivo de 1990/1 apontam para taxas de aprovação superiores a 50 por cento nas classes correspondentes ao ensino médio. A taxa de aprovação crescia à medida que se progredia no ensino médio (Cfr. Quadro 8, Anexo C).

O número de diplomados por ano no ensino técnico e superior aumentou: 3674 técnicos diplomados pelo ensino médio (1980/9), 2184 quadros superiores diplomados em Angola (1976/90) e 1624 quadros superiores diplomados no exterior no cômputo total (1981/90). Acresça-se ainda os técnicos médios formados no estrangeiro, que, segundo Zau, se estimavam em 4252 em 1982/90 (Cfr. Quadro 9, Anexo C; Zau, 2002).

A tendência do número de diplomados no ensino superior não era regular, anos de crescimento de número de diplomados alternavam com anos de decréscimo, seja em Angola, seja no estrangeiro. A oscilação era superior no caso dos diplomados em Angola. De igual modo, a diferença numérica de diplomados em Angola e no estrangeiro (i.e. Cuba, União Soviética, Checoslováquia, Portugal, Brasil, Argélia, ente outros) variava ao longo do tempo, atingindo um mínimo de 4 diplomados em 1985 e um máximo 131 em 1986 (Cfr. Quadro 9, Anexo C).

Infraestruturas

O número de salas no primeiro e segundo nível do ensino de base regular decresceu ao longo da década de 80: de 16 mil em 1981 reduz para 13,5 mil em 1990 no primeiro nível e de 2.2 mil em 1981 reduziu para 1.4 mil em 1990 no segundo nível. Ocasionalmente, esse decréscimo foi interrompido por episódios de crescimento, tais como: 1984 (I e II níveis), 1985 (I nível), 1987 (I e II níveis) e 1989 (I e II níveis). À excepção do período 1983-5, o número de salas do terceiro nível cresceu ao longo dos anos oitenta (Cfr. Quadro 10, Anexo C).

2.3. De Lusaka a Luena: Concepção da Política de Capital Humano

A formação geral e específica de capital humano à data da assinatura dos acordos de Bicesse (31 de Maio de 1991) ficara aquém do esperado, seja em quantidade, seja em qualidade, a despeito

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

dos esforços desenvolvidos no sentido de corrigir insuficiências e defeito. A taxa de analfabetismo de população com idade ou superior a 15 anos superava os 50 por cento (58.3 por cento); uma percentagem elevada se atendermos ao facto que ler, escrever e calcular são *«competências imprescindíveis para a aprendizagem e para o exercício de uma profissão»* (FormPro nº6, 2012). A situação do analfabetismo tornava-se tanto mais grave se se incluir o analfabetismo funcional, em que indivíduos com idade superior a 15 anos e com o mínimo de instrução não desenvolvem a capacidade de leitura, escrita e/ou cálculo ou regridem ao longo dos anos dado a não a aplicarem regularmente (ex: pessoas que trabalham no campo). A situação do ensino de base regular também era preocupante. A taxa bruta de escolarização do ensino de base regular era inferior a 50 por cento (49.3 por cento), em resultado das baixas taxas no segundo e terceiros níveis (24.3 e 4 por cento, respectivamente) (UNESCO, UNICEF, MDC, 1991).

Os constrangimentos à concretização dos objectivos do sistema de educação, principal produtor de capital humano, inscreviam-se num contexto de grande instabilidade causado pela guerra. A guerra civil, iniciada no período de transição para a independência e intensificada após a outorgação da independência, constituía uma fonte de desestabilização e empobrecimento ao promover um clima de insegurança e destruição de infraestruturas básicas. A violência (ex. execuções físicas, recrutamento militar forçado e outros abusos de direitos humanos) perpetrada pelas Partes em conflito e a incapacidade de produção, em particular nas áreas mais expostas à guerra, provocava uma elevada taxa de mortalidade, o êxodo do parco capital humano herdado do tempo colonial e deslocações massivas contínuas para os centros urbanos entendidas como mais seguros, gradualmente decapitando o jovem país de potenciais recursos humanos com competências técnicas, administrativas, gestoras ou afins.

Em 1980, o I Congresso Extraordinário do MPLA reconhecia a dificuldade em obter uma escolarização do total da população em idade escolar, o desajustamento das idades do aluno ao nível do ensino, o desenquadramento dos planos curriculares e programas em relação ao global e a não articulação dos programas e actividades pedagógicas dos diversos segmentos em termos de sequencialidade lógica, a excessiva carga horária, o não cumprimento do plano de estudos e inexistência ou impreparação dos docentes. Tais dificuldades resultavam da inadequação entre a estrutura orgânica do Ministério da Educação a estrutura necessária para implementação do sistema, carência de estruturas físicas e meios técnicos, materiais e humanos em quantidade e qualidade e não interiorização da importância do ensino por parte de algumas camadas da

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

população e sectores nacionais. Enquanto se aguardava a adopção de medidas que permitissem a oferta educativa responder à procura por população em idade escolar, como medidas temporárias foram propostas o alargamento do acesso ao ensino de base aos alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos; a limitação da obrigatoriedade de frequência ao primeiro nível do ensino de base e limitação da idade de frequência aos 14 anos; a definição de critérios de selecção de acesso aos ensinos médio, pré-universitário e superior, assim como critérios de afastamento da estrutura de ensino de estudados no caso de reprovação injustificada; a criação de condições para recrutamento de docentes estrangeiros; a definição de critérios de selecção na formação de adultos, elaboração de material didático, avaliação dos conhecimentos e formação de professores e alargamento de duração de etapas da estratégia para liquidação do analfabetismo, introdução das línguas nacionais na alfabetização e criação de brigadas voluntárias de alfabetizadores. Por fim, recomendava-se acções a longo prazo no sentido de melhorar a qualidade do ensino (ex: reelaboração de programas e textos de apoio, reorganização escolar e apetrechamento técnico-científico e didáctico) e a qualidade e quantidade do corpo docente (ex: contratação de docentes estrangeiros, formação e superação constante dos docentes angolanos e criação de estímulos para instituição de um corpo docente angolano no ensino médio e superior); elaborar manuais e textos de apoio para o ensino médio e pré-universitário; elaborar a carta escolar e criar as bases para a implementação progressiva de uma rede escolar perfeitamente articulada (MPLA-PT, 1980: 113-126).

Mesmo após os esforços envidados para melhorar o corpo docente, o apetrechamento de materiais pedagógicos, as dificuldades em materialização do sistema de educação ao nível de recrutamento, formação e qualificação do corpo docente, de construção, manutenção, reparação e apetrechamento das estruturas físicas, combinado com a baixa taxa de aproveitamento em todos os subsistemas de ensino, permanecem. Nesse sentido, o II Congresso do MPLA-PT recomendou a realização de um diagnóstico ao sistema de educação e ensino (MPLA, 1985). Esse diagnóstico, realizado em 1986, fez um levantamento das debilidades e necessidades do sistema de base regular a nível do corpo docente, gestão do sistema, recursos materiais, planos de estudo, programas, iniciação escolar (Zau, 2002). Em consequência, o Bureau Político do MPLA-PT aprovou as “Bases Gerais para um novo Modelo de Educação” pela Directiva nº9/BP/88 (Zau, 2002). Foi concebido um anteprojecto de um novo sistema de educação e de ensino, implementável por etapas entre 1989 e 1996, que se subdividiria nos seguintes subsistemas:

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

ensino geral (primário e secundário -1 e 2º ciclos), ensino técnico-profissional, ensino superior, ensino de adultos e formação de professores (cfr. UNESCO/UNICEF e MDC, 1993). A implementação de uma reforma educativa urgia também pela necessidade de dar resposta a nova ordem político-económica emergente, onde os pilares de defesa da economia planificada ruíam, e ao programa para a educação – Educação para Todos, discutido internacionalmente, na sequência da Conferência Mundial realizada na Tailândia em 1990.

A fase de experimentação do novo sistema de educação, comentado por vários agentes de desenvolvimento relacionados com a área (ex: UNESCO/UNICEF), prevista entre 1991 e 1994, seria comprometida, com a quebra do Acordo de Paz, assinado em Maio de 1991; que estabelecia o término de uma guerra que se travava entre o MPLA e a UNITA há cerca de dezasseis anos. As eleições multipartidárias de Setembro de 1992 viriam a provar que o Acordo não era condição suficiente para o fim das hostilidades entre a liderança dos partidos. A vitória do MPLA nas legislativas e de José Eduardo dos Santos nas presidenciais não foi reconhecida pela Jonas Savimbi, que se recusava a participar no segundo turno das eleições presidenciais. Em vários pontos do país, as FAA e as FMU ou grupos simpatizantes de cada um dos movimentos confrontam-se ou agredem os membros ou simpatizantes do opositor. Em Janeiro de 1993, o Secretário-Geral da ONU reconhecia que a guerra civil estava novamente em curso. As FMU conquistam inicialmente centros urbanos importantes, chegando a controlar cerca de 70% do território, mas, a partir dos finais de 1993, em particular após o embargo contra a UNITA, aprovado pela ONU, as FAA contrariam o avanço do inimigo, recuperando os centros urbanos e remetendo as forças da UNITA para o mato. Em finais de 1994, o Governo controlava cerca de 60% do território. Estes confrontos resultam na morte de cento e vinte mil indivíduos e deslocação de centenas de milhares de angolanos que fogem não só dos ataques armados, mas também das práticas de tortura e extorsão das forças militares de ambos os movimentos. Entretanto, após vários esforços envidados pela comunidade internacional para conduzir as Partes à mesa de negociações, o Governo e a UNITA assinam o Protocolo de Lusaka em 31 de Outubro de 1994, em que se reafirmam as orientações dos Acordos de Bicesse (Messiant, 1994 e 1995; Pereira, 1994; Vines, 1995). O término da guerra civil angolana só viria, no entanto, a concretizar-se na sequência da morte do líder da UNITA, em Março de 2002. Os quatro anos em que se tentou implementar as condições do acordo desembocaram na retoma do conflito a partir de 1998.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A instabilidade política parece não ter afectada negativamente o acesso à educação. Entre 1993 e 1999, o número de alunos matriculados cresceu continuamente em todos os níveis, embora permanecendo a tendência de diminuição do volume de matrículas à medida que se avançava no nível de ensino. No ensino médio, o ramo técnico acolhia um maior número de alunos que o ramo normal. Os maiores acréscimos entre os anos lectivos de 1993/4 e 1998/9 registaram-se no ensino médio normal, no ensino médio técnico e no EB2. O rácio de alunos/professor aumentou, mas mantendo dentro dos padrões entendidos como aceitáveis (Cfr. Quadro 11, Anexo C).

A rede escolar também enriqueceu, em particular os estabelecimentos de ensinos pós-primário. Em proporção, as escolas do EB1 e do Ensino Médio apresentam um crescimento inferior às da EB3, EB2 e PUNIV (Cfr. Quadro 12, Anexo C). Talvez a abertura do sistema de educação ao ensino privado tenha contribuído para esse acréscimo. Os efeitos da abertura do ensino às instituições privadas são notórios ao nível de ensino superior.

A Universidade Agostinho Neto deixa de ser a única instituição de ensino superior. O ensino superior é aberto à iniciativa privada. A Universidade Católica de Angola, a Universidade Lusíada de Angola, a Universidade Jean-Piaget de Angola e o Instituto Superior de Ciências de Saúde Privado de Angola foram criadas nessa década como resultado da abertura do sistema de ensino à iniciativa privada em 1991 (Lei 18/91, 6 de Maio). Em 1992, o Governo de Angola autorizava a Conferência Episcopal de Angola e São Tomé a criar a Universidade Católica de Angola como uma instituição da Igreja Católica com vista a ministrar cursos nas áreas das Ciências Teológico-Filosóficas, das Humanidades, do Direito, das Ciências Económico-Empresariais, das Ciências da Saúde e da Comunicação Social (Decreto nº38-A/92, de 7 de Agosto). A autorização da criação desta instituição precedia em vários anos o início das suas actividades lectivas. Essas actividades iniciaram 22 de Fevereiro de 1999, expandido gradualmente a sua oferta de cursos ao longo dos anos, pese embora a autorização oficial de 1992. Introduziram-se primeiro as faculdades de Direito e Economia e Gestão e, só mais tarde, as faculdades de Ciências Humanas, Engenharia, Teologia, Economia e Gestão, Direito (UCAN online).

Em 2000, o Governo autorizou a abertura do Instituto Superior de Ciências de Saúde Privado de Angola, destinado à formação de técnicos nas áreas das Ciências da Saúde, com sede em Luanda (Decreto nº58/00, de 18 de Outubro) e, dois anos mais tarde, aprovou Odontologia, Enfermagem,

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Fisioterapia e Farmácia como cursos a ministrar pela instituição (Decreto Executivo nº47/04, de 1 de Março).

Em 1999, a Universidade Jean Piaget iniciou as suas actividades com uma formação propedêutica para ensino superior, fruto de um acordo de cooperação, assinado em Setembro de 1998, entre o Ministério da Educação e o Instituto Piaget de Angola surge a Universidade Jean Piaget. Em 2000, iniciaram as licenciaturas de Direito, Psicologia, Sociologia e Enfermagem, seis meses antes da abertura oficial da instituição (Decreto nº44-A/01, 6 de Julho). Em 2004, foram oficialmente aprovados os cursos de Psicologia Clínica e Engenharia de Petróleos (Decreto Executivo nº48/04, de 22 de 23 de Abril); os cursos de Engenharia de Construção Civil e Ordenamento de Território, Informática de gestão, Direito, Economia e Gestão e Engenharia electromecânica (Decreto Executivo nº65/04, de 4 de Março); Medicina, Enfermagem e Farmacêuticas (Decreto Executivo nº66/04, de 4 de Março); Sociologia, Motricidade Humana, ensino de Português e Línguas nacionais, Medicina Dentária e Fisioterapia (Decreto Executivo nº78/08, de 11 de Junho).

À semelhança da Universidade Jean Piaget, a Universidade Lusíada de Angola começa a funcionar cerca de três anos antes da sua autorização oficial (1999). Por Decreto nº42/02, de 20 de Agosto é autorizada a abertura da instituição. Dois anos mais tarde, são aprovadas as licenciaturas de Relações Internacionais, Direito, Gestão de empresas, Contabilidade de Gestão e Economia (Decreto Executivo nº121/04, de 26 de Outubro) e, transcorridos mais quatro anos, as licenciaturas de Gestão em Recursos Humanos, Arquitectura, Informática, Psicologia e Relações Internacionais em 2008 (Decreto Executivo nº214/08, de 18 de Agosto).

Ao longo dos anos, as instituições de ensino superior privado referidas não só alargaram o seu plano de estudos (de Ciências Sociais e Administrativas a Ciências Tecnológicas), mas também estenderam-se a outras províncias. Luanda deixou de ser a única província de ensino para as universidades Jean Piaget e Lusíada. A primeira alargou o seu raio de acção a Benguela e a segunda a Benguela e Cabinda (Nogueira, 2012).

2.4. Pós-Luena: Implementação e Avaliação da Política de Capital Humano

A retoma da guerra civil em 1998 remeteu para segundo plano o projecto da reforma educativa, a qual só viria a ser legislada em 2001 e implementada a partir de 2004. Cerca de três meses antes da morte de Savimbi, é aprovada a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº13/01, de 31 de

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Dezembro), que estabelece as bases legais do conjunto de estruturas e modalidades mediante as quais «se realiza a educação, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social» (art. 1º, alínea 2, Lei nº13/01).

A lei nº13/01 é complementada pelo Decreto nº02/05, de 14 de Janeiro, que estabelece os mecanismos para implementação e definição do regime de transição do antigo ao novo sistema de educação. Esse diploma estabelece a implementação do novo sistema de educação em cinco etapas:

- Preparação – actividades preparatórias das diferentes fases da reforma educativa, tais como edição de manuais, programas, planos de estudo e guias metodológicos, formação de professores experimentadores e a selecção de escolas de experimentação (2003);
- experimentação – classe de iniciação (2004); ensino primário regular e de adultos (2004-2009), 1º ciclo do ensino secundário regular, adultos e formação básica profissional (2004-2006); 2º ciclo do ensino secundário regular e adultos (2004-2006), formação média normal e técnica/formação de professores (2004-2007);
- avaliação e correcção – classe de iniciação (2005); ensino primário regular e de adultos (2005-2010), 1º ciclo do ensino secundário regular, adultos e formação básica profissional (2005-2007); 2º ciclo do ensino secundário regular e adultos (2005-2007), formação média normal e técnica/formação de professores (2005-2008)
- generalização - classe de iniciação (2006); ensino primário regular e de adultos (2006-2011), 1º ciclo do ensino secundário regular, adultos e formação básica profissional (2006-2008); 2º ciclo do ensino secundário regular e adultos (2006-2008), formação média normal e técnica/formação de professores (2006-2009)
- avaliação global (2012) (Decreto 02/05, de 27 de Dezembro de 2004).

As principais diferenças entre o novo e o velho sistema de educação podem agrupar-se em termos de terminologia e organização. Os níveis I, II e III do ensino geral são substituídos por ensino primário e secundário (primeiro e segundo ciclos). De três subsistemas educativos (ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior), o sistema educativo passa a subdividir-se em ensino pré-escolar, ensino geral, educação de adultos, formação de professores, ensino técnico-profissional e ensino superior. No ensino primário, as quatro classes (nível I) ascendem a seis

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

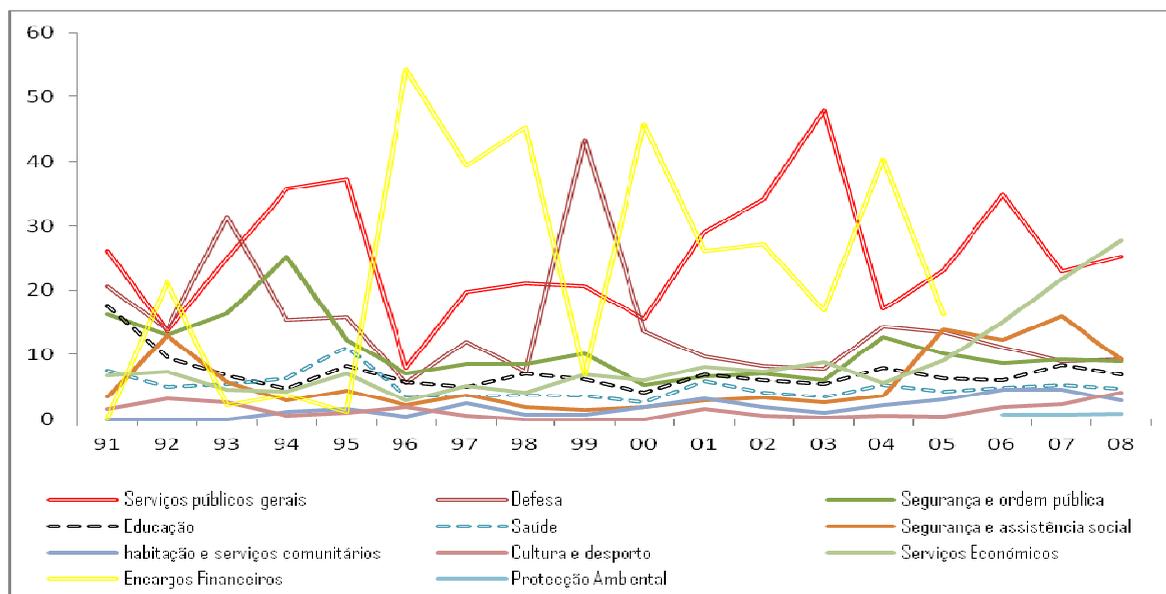
classes (ensino primário), passando assim a ser obrigatório frequentar seis anos em vez de quatro. Após a escolaridade obrigatória, pode prosseguir-se no ensino geral (1º ciclo do secundário – 7-9ª classes) ou optar-se pela formação profissional (formação profissional básica – 7-9ª classes), em vez dos precedentes níveis I (5-6ª classes) e II (7-8ª classes) ou o primeiro (5-6ª classes) e segundo (7-8ª classes) ciclos da qualificação de trabalhadores (formação profissional). Os alunos que concluem o 1º ciclo podem frequentar um ou dois anos de formação média com vista a obter um diploma que permite exercer a função de docente do ensino primário regular, alfabetização de adultos e educação especial; frequentar o segundo ciclo do ensino secundário (10-12ª classes) ou uma formação média normal (10-13ª classes). Os alunos que concluem a formação profissional básica podem prosseguir para a formação média técnica (10-13ª classes). Esta nova organização substitui o precedente ensino pré-universitário (3 anos) ou ensino médio – normal ou técnico (9-12ª classes) após a conclusão do nível II do ensino de base. De igual modo, o novo sistema de profissionalização para docência do primeiro ciclo do secundário – 2º ciclo seguida de um ou dois anos de formação intermédia - substitui o antigo sistema - formação média (normal ou técnica) seguida de um ou dois anos de formação (ver Figura 4 e Figura 5, Anexo B).

O ensino superior é regulamentado por legislação específica. Estabeleceram-se as linhas mestras para reorganização das instituições do ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior público e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (Decreto nº7/09, de 12 de Maio). O ensino superior foi reorganizado em seis regiões académicas (i.e. províncias de Luanda, Benguela, Cabinda, Lunda Norte, Huambo e Huíla), em cada uma delas criando-se unidades orgânicas, i.e., escolas superiores, institutos superiores, faculdades. Revogou-se o Decreto-Lei nº2/01, de 22 de Julho, que estabelecia as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior por esse diploma estar desajustado aos novos desafios e às políticas do Estado para o ensino superior (Resolução nº46/09, de 3 de Novembro e Decreto-Lei nº23/09, de 4 de Dezembro). Estabeleceu-se, assim, novas normas de constituição, organização e funcionamento das instituições de ensino superior, revogando a normativa anterior (Decreto nº35/01, de 8 de Junho, alterado por Decreto nº65/04, de 22 de Outubro e revogado por Decreto nº90/09, de 15 de Dezembro).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Financiamento

Figura 2.1– Evolução da Estrutura da Despesa Pública por Função entre 1991 e 2007



Fonte: Adaptação de ANGOLA-MF (2006), *Boletim Anual de Estatísticas do Orçamento de Estado – Séries Anuais 1991-2005*, Luanda: Gabinete de Estudos e Relações Económicas Internacionais, Ministério das Finanças, 32; ANGOLA – MF (2009), *Boletim Anual de Estatísticas do Orçamento de Estado 2008*, Luanda: Gabinete de Estudos e Relações Económicas Internacionais, Ministério das Finanças, 38.

Nota: As rubricas para os anos 1991-2005 sofrem alterações. Não existem dados dos encargos financeiros para os anos 2006-2008, a rubrica cultura e desporto passa a abranger recreações, cultura e religião; a rubrica segurança e assistência social passa a protecção social e é introduzida a rubrica protecção ambiental.

A Figura 2.1 revela uma baixa contribuição da educação para o orçamento do Estado, à semelhança de áreas como a saúde, ambiente, cultura e desporto e social e social (segurança e assistência social; habitação e serviços comunitários). A partir de 2001, há, no entanto, um ligeiro acréscimo de recursos financeiros destinados à educação, ainda que oscilando ao longo da década. Embora não volte a alcançar a percentagem observada no início dos anos 90, a contribuição da educação para as despesas públicas não desce abaixo dos 5.5 por cento desde 2001. Com efeito, a sua contribuição varia entre 5.5 por cento e 8.4 por cento entre 2001 e 2008, com um mínimo em 2003 (5.5 por cento) e um máximo em 2007 (8.4 por cento).

Exceptuando a rubrica despesas várias com a educação, há uma tendência de investimento de recursos financeiros superior no ensino superior do que no ensino geral e técnico-profissional ao longo do tempo. O investimento no ensino técnico-profissional também foi, regra geral, superior ao do ensino secundário e, por vezes, ao do ensino primário, em particular em 2002, 2006 e 2007. As despesas várias - que englobam desde a reforma educativa ao ensino especial, passando pela

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

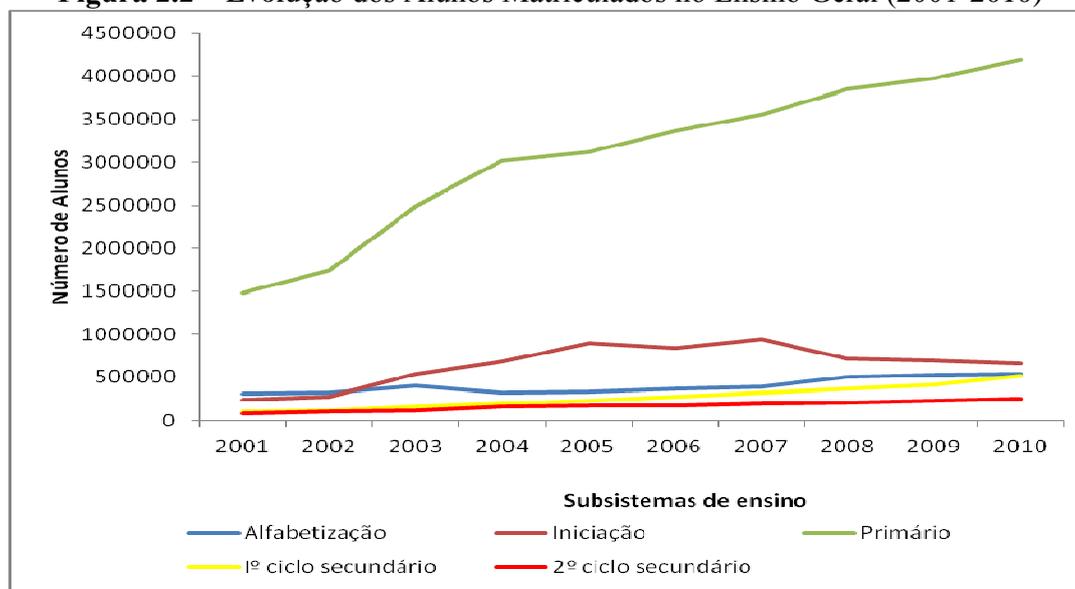
assistência social e reabilitação, apetrechamento e construção de escolas - reduziram desde 2006, atingindo uma percentagem inferior a 50 por cento em 2010. O investimento na campanha de educação de adultos variou entre 0.01 e 1.62, com o mínimo em 2004 e o máximo em 2003. Nos últimos anos, denota-se uma nova atenção prestado a este nível (Cfr. Quadro 13, Anexo C).

2.4.1. Ensino Geral

O ensino geral, em particular o ensino primário, é entendido como a etapa necessária que precede a criação de capital humano. Na sociedade moderna, dificilmente se promove a produtividade sem manejar as letras e os números. Nesse sentido, é fundamental compreender a situação de produção de capital específica sem atender à condição da formação da sua base.

Matrículas

Figura 2.2 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Geral (2001-2010)



Fonte: Adaptação de ANGOLA-MED (2011?), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 4.

A Figura 2.2 sugere uma evolução positiva do número de matrículas desde a implementação da reforma educativa. Observa-se um aumento de alunos matriculados em todos os subsistemas de ensino geral entre 2001 e 2010, em particular após 2002. Esse crescimento é mais pronunciado nas classes mais baixas do ensino (primário e iniciação). O número de alunos do primeiro ciclo distancia-se gradualmente do número de alunos do segundo ciclo, aproximando-se do número de

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

alunos das classes de iniciação. O número de alunos nas classes de iniciação é mais elevado que o número de alunos em qualquer dos ciclos do ensino secundário.

Infraestruturas

Entre 2002 e 2010, o número de salas de aula aumentou, em particular no primeiro ciclo (triplicação). O número de salas aumenta 2.8 vezes tanto na primária como no segundo ciclo (Cfr. Quadro 14, Anexo C).

Quadro 2.1 – Evolução do Rácio Alunos por Salas de Aula em Angola (2002-2010)

	Antigo Sistema de Educação		Novo Sistema de Educação						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	100.6	98.0	89.0	87.5	90.2	86.1	84.5	84.5	86.6
1º ciclo secundário	94.3	129.8	139.2	129.2	123.2	113.1	104.8	113.9	137.9
2º ciclo secundário	199.2	206.4	249.1	211.1	180.1	163.3	147.4	156.1	165.6

Fonte: Cálculos realizados a partir de ANGOLA-MED (2011), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 4.

Os rácios alunos por sala são elevadíssimos para todos os níveis de ensino. Embora os rácios para o ensino primário tenham reduzido após a reforma educativa, os rácios do ensino secundário na transição entre o antigo e o novo sistema educativo aumentam significativamente. Os rácios começam a melhorar a partir de 2005, reduzindo significativamente entre 2005 e 2008. Nos últimos dois anos, tenderam, no entanto, a registar novo aumento.

A despeito da construção de novas salas ao longo da implementação da reforma educativa, a situação ainda é muito precária. O Ministério da Educação reconhece que, na fase da generalização da reforma, ainda havia turmas a funcionar em espaços inadequados, tais como varandas das escolas, capelas e debaixo das árvores (ANGOLA-MED, 2011, 4).

Aprendizagem

A reforma educativa teve efeitos positivos nas taxas de aprovação e de abandono. A conclusão é retirada das declarações das autoridades competentes na área da educação, «*comparando com o antigo Sistema de Educação, a implementação do Novo Sistema, aumentou a taxa de promoção (aprovação) em todos os níveis de ensino, reduziu a taxa de repetência e de abandono, e melhorou a eficácia do Sistema de Ensino. Em termos práticos, o rendimento escolar dos alunos na Fase de experimentação foi superior, do que na fase de Generalização do Novo Sistema de*

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Educação. Este facto deve-se fundamentalmente porque, na fase de experimentação foram criadas as mínimas condições para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (35 alunos por turma, selecção e formação de professores, distribuição de material pedagógico, implementação de merenda escolar) » (ANGOLA-MED, 2011, 5).

Docência

A docência é uma componente importante no êxito da reforma educativa. Docentes preparados cientificamente e em número adequado são fundamentais no processo de aprendizagem, aproveitamento e, por vezes, do não abandono do ensino.

A capacidade dos docentes, em quantidade e em qualidade, foi um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo implementado em 1978. O corpo docente era escasso e fracamente formado. Até à reforma educativa, a docência do primeiro nível do sistema de base implicava somente a conclusão da 4ª classe e a docência do segundo e terceiro níveis do ensino de base, da educação de adultos e educação especial a conclusão da 8ª classe e frequência de um instituto médio com duração de quatro anos.

A rápida expansão da rede escolar e o incremento das taxas de escolarização compeliu ao recrutamento de agentes de ensino com habilitações escolares mínimas e, por vezes, sem formação pedagógica adequada. Dado a inadequação da oferta de docentes e os constrangimentos existentes no que respeita a sua formação, o MEC assinou, em Setembro de 1996, um acordo de cooperação com a *Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo*⁷ com vista a formação de professores para o ensino primário. O projecto “Escolas de Professores do Futuro” constituiria uma iniciativa de referência na preparação de professores para responder às exigências da educação básica em geral e às necessidades específicas da educação básica nas zonas rurais e nas comunidades periféricas dos centros urbanos em particular (ADPP & MED, s.a.).

A Lei de Bases do Sistema de Educação incluíra como requisito para a docência da educação pré-escolar, ensino primário, educação de adultos, educação especial e I ciclo do ensino secundário uma formação média após a conclusão da 9ª classe ou equivalente (arts. 26º e 29ª, Lei 13/01);

⁷ A Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, uma organização não governamental angolana filial da organização dinamarquesa *From People to People*, iniciara a sua actividade no âmbito da educação em 1986, embora só tenha sido oficialmente registada como organização angolana em 1992 (ADPP online). Em 1995, o programa de formação de professores fora implementado no Huambo, estendendo-se gradualmente às várias províncias do país: Caxito em 1996, Benguela em 1997, Cabinda em 1998, Lunda em 2000, Zaire em 2001, Bié em 2006, Uíge e Malange em 2007, Cunene em 2008, Cuanza Sul em 2009 e Cuanza Norte em 2010. Entre 1995 e 2010, o programa formara quatro mil oitocentos e sessenta e nove professores em todo o país.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

formação essa que era ministrada no instituto médio normal de educação (IMN), instituto normal de educação física (INEF) ou instituto nacional de formação artística e cultural (INFAC) (Chivela e Nsiangege, 2004). Em 2008, o Ministério da Educação actualizou a designação das instituições de formação de professores para o I ciclo do ensino secundário, passando a designar os institutos médios normais por Escolas de Formação de Professores (Despacho 147/08)⁸.

Quadro 2.2 – Evolução do Rácio Alunos por Professor em Angola (2002-2010)

	Antigo Sistema de Educação		Novo Sistema de Educação						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	39	34	41	41	43	45	48	44	47
1º ciclo secundário	14	5	6	7	7	8	8	9	10
2º ciclo secundário	20	22	29	20	16	10	10	11	10

Fonte: Dados fornecidos na Feira do Ensino, 2011.

O Quadro 2.2 sugere um aumento do rácio de alunos por professor no ensino primário com a reforma educativa. Esse rácio no segundo ciclo do ensino secundário tendeu a aumentar no período de transição, ao passo que no primeiro ciclo diminuiu e, em seguida, estabilizou em um número bastante reduzido.

2.4.2. Ensino Técnico e Profissional

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende a formação profissional básica e formação média técnica. O primeiro tipo realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação (públicos e privados) e o segundo realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas técnicas (arts. 23º-25º, Lei 13/01).

⁸ Em Maio 2011, publicou-se um decreto presidencial específico para a formação de professores e agentes de educação de nível médio para o subsistema de educação pré-escolar, ensino primário e para as instituições do I ciclo do ensino secundário. A formação dos professores passa a estar sob a responsabilidade dos magistérios primários e escolas de formação de professores por via de formação inicial, contínua e à distância. Embora ambas as instituições sejam escolas secundárias do II ciclo, os magistérios estão essencialmente vocacionados para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente na classe de iniciação, todas as classes do ensino primário, educação de adultos e educação especial, ao passo que as escolas de formação de professores preparam para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I ciclo do ensino secundário (arts 2º, 3º e 13º, Decreto Presidencial 109/11). Por sua vez, a formação de professores do II ciclo do ensino secundário da formação média (técnica e normal) é realizada nas instituições do ensino superior, as quais se regem em conformidade com as normas do subsistema de ensino superior, a saber. O acesso a este subsistema requer a conclusão do ensino médio, o 2º ciclo do ensino secundário, ou equivalente e se faça prova de capacidade para a sua frequência (art. 25º, Lei 90/09, de 15 de Dezembro).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

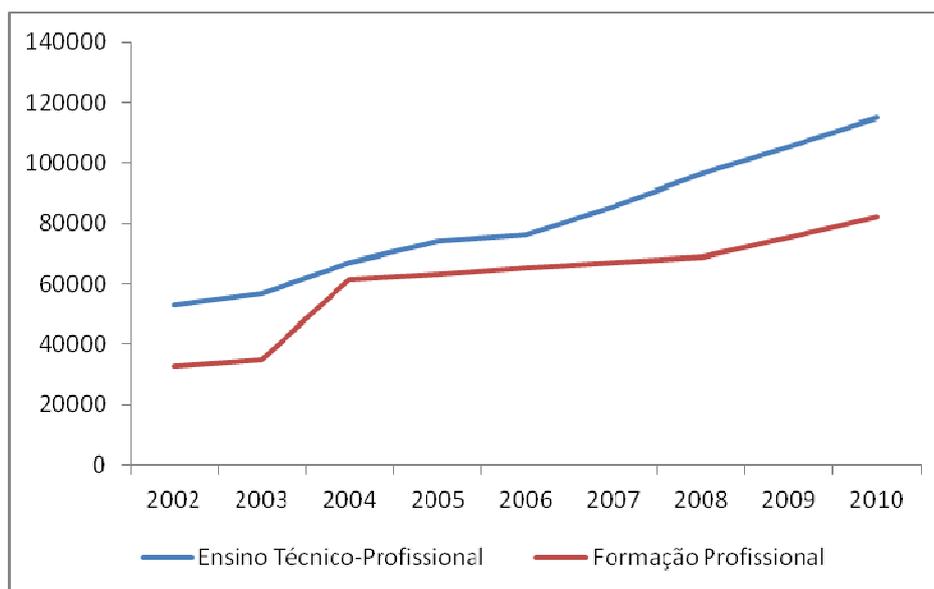
Em ambos os casos, aos alunos são ministrados conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício de uma profissão. A diferença reside essencialmente nos requisitos de acesso e organização. A formação média técnica corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, ou seja, requiere a conclusão da 9ª classe e tem lugar numa escola técnica durante quatro anos. Os indivíduos com a 12ª classe do ensino geral podem optar por uma formação média técnica com duração de um ou dois anos (art. 7º, Decreto 90/09, de 15 de Dezembro).

A formação profissional assume duas modalidades, uma inicial e outra contínua. A formação inicial destina-se essencialmente a trabalhadores com mais de 18 anos, sem ou com pouca qualificação profissional, e a jovens (com 14 anos ou mais) candidatos a emprego. Ao primeiro grupo é oferecida uma formação de curta duração (entre 6 a 12 meses), a qual não confere, em geral, uma equivalência com o sistema de ensino formal, ao passo que ao segundo é oferecida uma formação geralmente denominada de aprendizagem (2 ou mais anos), a qual pode conferir uma equivalência ao sistema escolar. Ambos grupos recebem a formação específica e complementar num centro de formação reconhecido pelo Instituto Nacional de Formação Profissional (INAFOP⁹), mas duração e os conteúdos diferem: a formação para adultos é mais direccionada e mais curta que a formação para jovens. Por seu turno, a formação contínua, vocacionada para a adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, promoção social e contribuição para o desenvolvimento económico, social e cultural, estrutura-se em três actividades: aperfeiçoamento profissional – formação visando complementar e melhorar conhecimentos capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, no âmbito da profissão exercida; reconversão profissional – formação visando oferecer uma qualificação diferente no sentido de exercício de uma nova actividade profissional; e reciclagem – formação visando actualizar ou adquirir novos conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento dentro da mesma profissão, em resultado de progressos científicos e tecnológicos (arts. 9º-12º, Lei 21/92).

⁹ O INAFOP, criado ao abrigo do Decreto nº39-D/92, de 28 de Agosto, é extinto pelo decreto 34/98, de 2 de Outubro. Para responder às necessidades de formação profissional combinadas com o emprego, é criado, em sua substituição, o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) para responder às necessidades formação profissional e emprego (Decreto 34/98, 2 de Outubro).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Figura 2.3 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Técnico e Profissional (2002-2010)



Fonte: Adaptação de ANGOLA-MED (2011?), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 4.

A Figura 2.3 demonstra um incremento, ao longo da primeira década do novo milénio, dos alunos matriculados no subsistema de ensino com vista à preparação técnica e profissional para o exercício de uma profissão ou especialidade após o ensino primário. As matrículas do ensino média técnico prevalecem sobre as matrículas da formação profissional. Há ainda uma tendência para o aumento da distância do número de matrículas entre a formação média técnica e a formação profissional, em particular a partir de 2006.

2.4.3. Ensino Superior

A cessação do conflito armado correspondeu a um aumento de instituições provedoras de ensino superior quer em instituições públicas (cfr. supra), quer em instituições privadas. No sector privado, surgem várias universidades, nomeadamente a Universidade Independente de Angola (Decreto 11/05, de 5 de Abril), Universidade Gregório Semedo (Decreto nº23/07, de 7 de Maio), Instituto Superior Técnico de Angola (Decreto 24/07, de 7 de Maio), Universidade de Belas (Decreto 25/07, de 7 de Maio), Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (Decreto nº26/07, de 7 de Maio), Universidade Óscar Ribas (Decreto 27/07, de 7 de Maio), Universidade Privada de Angola (Decreto nº28/07, de 7 de Maio), Universidade Técnica de

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Angola (Decreto nº28/07, de 7 de Maio), Universidade Técnica de Angola (Decreto nº29/07, de Maio) e Universidade Metodista (Decreto nº30/07, de 7 de Maio).

Quadro 2.3 – Evolução da População Universitária da UAN (2001-2006)

	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6
Estudantes (graduação)	9129	12566	17866	24442	30875
Docentes	886	988	1164	1227	1249
Monitores	40	30	35	37	40

Fonte: ANGOLA-UAN, s.a., *Universidade Agostinho Neto* [Diapositivo].

Uma análise dos dados da Universidade Agostinho Neto, única instituição de ensino superior público existente até à segunda metade dos anos 2000, nos primeiros seis anos do milénio revela um aumento progressivo dos alunos e do corpo docente. O número de estudantes aumenta 3.4 vezes, ao passo que o corpo docente aumenta apenas 1.4 vez. O corpo de monitores sofre uma redução entre 2001/2 e 2002/3, voltando novamente a aumentar gradualmente. Essa evolução implica um crescente número de alunos por professor ou monitor ao longo do período em questão: de 10.3 alunos por professor em 2001/2 aumenta para 24.7 alunos por professor em 2005/6.

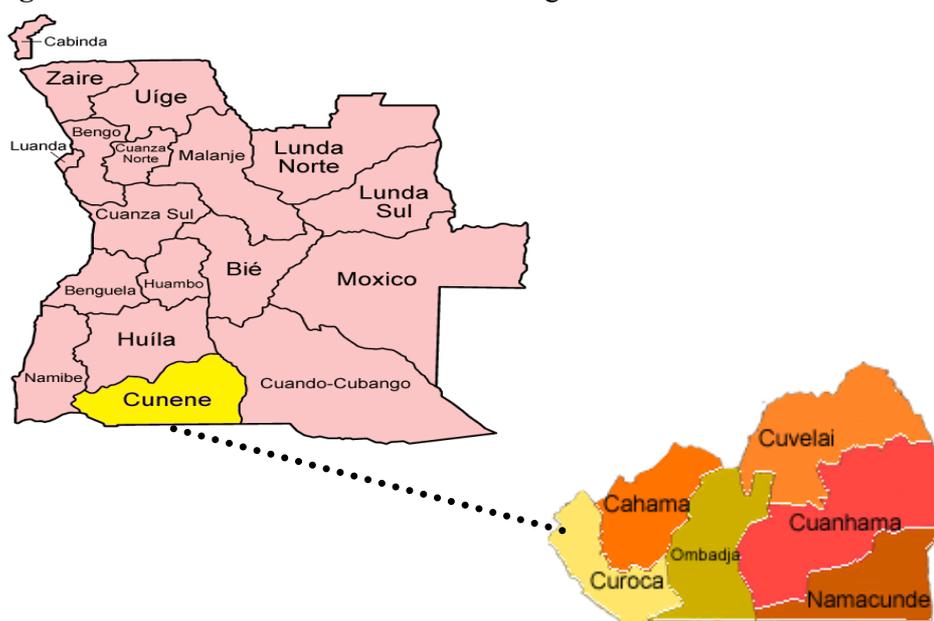
Capítulo III. Implementação das Políticas de Capital Humano: Cunene – Estudo de Caso

O presente capítulo tem como objectivo examinar a implementação local das políticas de capital humano de modo a permitir aferir a adequabilidade das políticas nacionais. A análise da produção de manutenção do capital requer, no entanto, uma prévia uma compreensão da ecologia de produção do capital humano. O exame da interacção do indivíduo e do ambiente circundante (i.e. físico, económico, social, cultural, político, etc.) permite uma interpretação mais adequada das necessidades e das respostas identificadas para responder a essas necessidades. Note-se, no entanto, que a ecologia específica do Cunene, província a que se dedica a análise deste capítulo, não consente a extrapolação dos resultados às restantes províncias angolanas.

3.1. Contexto de Produção do Capital Humano

3.1.1. Geografia Física

Figura 3.1 – Divisão Administrativa em Angola e no Cunene



Destaque da província do Cunene e as suas divisões administrativas.

Fonte: ANGOLA - MINUA, 2006. *Relatório do Estado Geral do Ambiente em Angola*. Luanda: Ministério do Urbanismo e Ambiente.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A província do Cunene está localizada entre as latitudes 15°10' - 17°24' S e as longitudes 13°17' e 17°-23'E. Compreende um território de 77.213 km² (aproximadamente 6.2 por cento do território nacional). Confina a norte, a este e a oeste com as províncias angolanas de Huíla, Cuando-Cubango e Namibe, respectivamente, e a sul com a Namíbia (ANGOLA-MAT online).

O norte da Namíbia partilha com o Cunene aspectos socioculturais, na medida em os ambós, em particular os Cuanhama, se encontram em ambos os lados da fronteira¹⁰. A cidade de Ondjiva dista 40 km da fronteira com a Namíbia. Ondjiva (17°04'04"S, 15°43'37"E) dista 339 km de Lubango (14°55'00"S, 13°29'00"E), 435 km de Namibe (15°11'43"S, 12°9'3"E) e 41 km a Oshikango (17°24'00"S, 15°53'00"E)¹¹.

O território que, hoje, corresponde à província foi uma das últimas regiões a ser colocada sob domínio da Administração Colonial (1915). A inóspita geografia física e humana da área entre as cataratas do rio Cunene (Hinga) e o rio Cubango (Cuangar), parece ser a causa da sua tardia ocupação por parte da Administração colonial. No último quartel do século, *funantes* (i.e. comerciantes do mato no período colonial em Angola), missionários, cientistas e militares constituíam o grupo de raros viajantes que se aventuraram entre essas regiões afastadas da esfera do domínio português. A capacidade guerreira e agressividade dos povos que habitavam a região, pertencentes ao grupo Ambós (i.e. Cuanhama, Vale, Cafima, Cuamato e Dombodola), desencorajava a ocupação da zona. Os Cuanhamas, principal subgrupo, dotados de uma organização militar eficiente praticavam incursões aos territórios vizinhos, arrebatando homens, mulheres, crianças e gado. Entendendo necessário contrariar essas razias, normalmente praticadas contra os povos já submetidos ao domínio português (ex: Ambuelas e Guangelas), os portugueses tentam alargar a sua esfera de acção ao território dos Ambós. Contudo, um dos motivos mais importantes para incursão em território ambó teria sido o povoamento do planalto da Huíla por boers e europeus. A presença desses grupos na região requeria a garantia não só da sua segurança, mas também das rotas de comércio. Acresça-se a necessidade de combater o encorajamento à insurreição junto dos povos submetidos, sítios na margem direita do rio Cunene (i.e. Humbe). Nem as missões religiosas (uma católica e três protestantes) conseguem contrariar a hostilidade contra os portugueses, seja missionários, seja comerciantes (Castro, 1908).

¹⁰ O Reino Cuanhama, dissolvido em 1917, compreendia território e gentes presentes de ambos os lados da fronteira. Com efeito, Mandume, o último rei cuanhama, desloca a sua corte para o Sudoeste Africano (actual Namíbia) após a tomada de Ondjiva em Setembro de 1915 (Cfr. Hayes, 1993).

¹¹ As distâncias foram calculadas com o programa *Movable Type Scripts* e *Itouchmap*.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A ocupação ocorre apenas na segunda década do século XX, quando os portugueses, sob a orientação do General Pereira de Eça, vencem a batalha de Môngua, apesar dos esforços desenvolvidos nos anos precedentes. Em 1903, cria-se o Posto de Capelongo (Huíla) com vista a prevenir as incursões dos Cuanhamas em Quipungo e Caconda. No ano seguinte, na sequência do assassinato de dois comerciantes portugueses, o Governador da Huíla organiza uma expedição contra os Cuanhamas, cujos resultados são catastróficos para os portugueses. Esta malograda campanha, que resultaria no Massacre de Pembe (Setembro de 1904), constituiria um revés nas operações militares em Angola. Mais de três centenas de membros das forças portuguesas, pertencentes ao destacamento comandado pelo capitão Luiz Pinto de Andrade, foram aniquilados (Contreiras Júnior, 1937). Contudo, o «desastre precisava de ser vingado» e os «brrios offêndidos precisavam de uma desaffronta», nas palavras de Castro (Castro, 1908). O novo Governador de Huíla, Capitão Alves Roçadas, encarregar-se-ia de «vingar a affronta de 1904». Tarefa não fácil, sobretudo após a ascensão de Mandume a rei dos cuanhamas (1910). O «inimigo» conhecia o terreno, era menos vulnerável ao ambiente físico e estava equipado com armamento adequado, para não falar nas eventuais rebeliões dos povos supostamente submetidos às autoridades coloniais (ex: Humbe, Cuamato e Evale). As operações militares conduziram, no entanto, à gradual conquista do território aos ambós: Cuamato em 1907, Evale em 1909 e Cafima em 1910. Em Setembro de 1915, N'giva, o último baluarte da resistência era conquistado pelas tropas sob comando do General Pereira de Eça. O rei Mandume atravessava a fronteira Angola-Sudoeste Africano¹², refugiando-se em território cuanhama localizado nesse país, agora sob controlo das tropas sul-africanas (Pélissier, 1969).

Tendo presente que a conquista não é sinónimo de pacificação, o Governo de Angola submeteu o território a um regime de administração excepcional, não aplicável aos territórios pacificados¹³. Em Outubro de 1915, foi criado o *Território Militar do Baixo Cunene*, integrando as regiões não (completamente) pacificadas de Humbe, Cuamato, Cuanhama e Evale. O território militar foi

¹² O Sudoeste Africano é a actual Namíbia. Sob administração da África do Sul desde a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, este território estava sob tutela da Sociedade das Nações e, posteriormente, das Nações Unidas. Em 1968, a Assembleia da Geral das Nações Unidas altera a designação para Namíbia, de acordo com o desejo do povo (Resolução 2372 (XXIII), de 12 de Junho de 1968).

¹³ A legislação previa três áreas administrativas: 1) concelhos - áreas com regime puramente civil integrando povoações importantes pela aglomeração da população branca ou assimilada, ou pelo desenvolvimento comercial ou industrial, e áreas que a população indígena tenha atingido um grau apreciável de instrução e progresso; 2) circunscrições civis - área de regime civil menos avançado que o do concelho integrando povos indígenas completamente dominadas e pacificadas; 3) capitánias-mores ou comandos militares - áreas de regime militar integrando povos indígenas ainda não inteiramente pacificados. Estas últimas áreas tenderiam a passar para circunscrições civis quando da pacificação dos povos que aí habitavam (Lei 277, 15 de Agosto de 1914).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

dividido em zonas militares - e estas em sectores militares – e administrado por um oficial superior do exército na função de Comandante do Território Militar (i.e. funções políticas, militares e administrativas). A sede do Comando do Território Militar era em zona cuanhama, i.e., N'giva, mais tarde renomeada Pereira de Eça (Portaria nº906-A, 17 de Setembro de 1915; Decreto nº2099, 27 de Novembro de 1915). Dois anos mais tarde, decretou-se a supressão do comando do território militar e, em sua substituição, a criação do distrito militar do Cunene, governado por um oficial do exército, da armada ou dos quadros coloniais de patente não inferior a capitão ou primeiro-tenente que hajam dado provas de competência em serviços de ocupação militar ou em cargos administrativos no ultramar (Decreto 3365, 15 de Setembro de 1917)¹⁴.

A ocupação e controlo do território pelos portugueses não atraiu espontaneamente colonos ou autóctones de outras áreas, sendo necessário, por vezes, incentivos. Esse território seria até à independência uma das áreas com menos presença portuguesa, quer em termos de implementação de estruturas administrativas, quer de povoamento (Veríssimo, 2005). Em 1947, havia 147 europeus e 138 mestiços no Baixo Cunene. Dez anos mais tarde, a representação dos europeus e dos mestiços aumentaria em 89.1 e 56.5 por cento, respectivamente. Tendo em conta que 40 por cento da população europeia era feminina e que um quarto da população europeia apresentava idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, a população activa europeia (leia-se masculina) parece pouco expressiva (cfr. Neto, 1963: 47 -8).

A guerra colonial iria acelerar as políticas para desenvolver a região, que apresentava características de *«zona subdesenvolvida no sentido em que a esperança de vida, a organização social, a economia, a produtividade de trabalho, a técnica, os consumos, os meios de comunicação, o acesso aos conhecimentos, não atingem o índice compatível com as condições*

¹⁴ Convém lembrar que a divisão administrativa sofreu variações ao longo do colonialismo. Com a reforma administrativa do ultramar de 1933, o Baixo Cunene era um concelho do 13º distrito (Huíla), integrado na 5ª província (Huíla) de Angola (Decreto 23848, 14 de Maio de 1934). Transcorridos doze anos, actualizava-se a divisão administrativa, aparecendo o Cunene como o 16º distrito de Angola. Integrado na província de Huíla, este distrito compreende as áreas do Baixo Cunene, Cuamato, Curoca e Gambos (Decreto 35733, 4 de Julho de 1946). Com a reforma político-administrativa em que o termo «província» substituiu o de «colónia», Angola foi dividida em concelhos ou, no caso de áreas de desenvolvimento económico e social inferior ao previsto na lei, por circunscrições administrativas. A lei previa o agrupamento dos concelhos e circunscrições, por razão de grande ou descontinuidade de território e as conveniências da administração, em distritos (Lei 2066, 27 de Julho de 1953). No âmbito desta reforma, as áreas correspondentes ao distrito do Cunene em 1946 apareciam como circunscrições do distrito de Huíla (13º distrito): circunscrição de Baixo Cunene, circunscrição de Cuamato, circunscrição do Curoca e circunscrição de Gambos. Previa-se que essas circunscrições integrassem a intendência do Cunene, cuja sede era em Forte Roçadas (Decreto 40225, 5 de Julho de 1955). Em 1962, pelo Decreto nº44355, foi extinta a intendência do Cunene, na medida em que desapareceu a razão da sua criação. No mesmo diploma, o Baixo Cunene e o Cuamato são identificados como concelhos e os Gambos e Curoca como circunscrições.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

concretas no lugar e da época» (Neto, 1963:108). Essa situação não deriva apenas de poucos recursos, mas de um aproveitamento imperfeito dos recursos naturais e humanos existentes. Na tentativa de colmatar parcialmente essas deficiências, a Administração colonial iria conceber um plano de desenvolvimento económico e social para região, o denominado *Plano de Desenvolvimento do Cunene*, o qual visava «*a transformação dos condicionalismos do meio físico de forma a permitir o desenvolvimento da agricultura e da pecuária locais e a estabilização das populações em centros dotados dos equipamentos sociais necessários à melhoria das suas condições gerais de vida; criação das estruturas económicas, sociais e de equipamento que sirvam de apoio ao desenvolvimento do sul de Angola»* (APEU, 1973).

Cerca de cinco anos antes da outorga da Independência, o Ministério do Ultramar promulgava a criação do distrito do Cunene, com sede em Pereira de Eça (Decreto nº339/70, de 16 de Julho de 1970, rectificado por Decreto nº50/71, de 23 de Fevereiro de 1971), desanexando-o do distrito de Huíla. Assim, em Janeiro de 1971, nasceu o décimo sexto distrito da província de Angola, constituído por dois concelhos (Cuamato e Cuanhama) e duas circunscrições (Curoca e Cuvelai). Um ano mais tarde, entrava em vigor o diploma que alterava a divisão administrativa do distrito, originada pelos progressos no domínio económico e social. Os postos administrativos de Melunga e Namacunde são desanexados do concelho de Cuanhama, Cahama do concelho de Cuamato, Evale da circunscrição de Cuvelai e Otchinjau da circunscrição de Curoca. Evale é integrada no concelho de Cuanhama. Criava-se a circunscrição de Cahama, com sede em Cahama e incluindo Otchinjau; a circunscrição de Namacunde, com sede em Namacunde e incluindo Melunga; o posto de Tchimporo, no concelho de Cuanhama; os postos de Mupa e de Cubati, na circunscrição de Cuvelai (Despacho Legislativo nº4153, 1 de Setembro de 1971).

A promoção a distrito envolveu a dotação da nova unidade administrativa com estruturas administrativas adequadas ao seu funcionamento. Para o efeito, a Administração criou ou promoveu vários órgãos administrativos entre 1971 e 1973. Cria o lugar de Governador, de Intendente e de Director da Fazenda (Decreto nº554/70, 30 de Outubro de 1970), assim como o quadro privativo do pessoal permanente do Governo e da residência do Governador (Diploma Legislativo nº4073, 22 de Janeiro de 1971); a Delegação da Junta Provincial de Habitação (Portaria nº17518, 19 de Fevereiro de 1971); a Delegação dos Serviços de Comércio e Abastecimento (Portaria 17642, de 7 de Abril de 1971); a Repartição Escolar Distrital (Decreto nº17647, de 12 de Abril de 1971); o Comando da Polícia de Segurança; o quadro auxiliar e

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

assalariado permanente da Delegação do Registo Civil de Cuanhama (Diploma Legislativo nº4174, 15 de Novembro de 1971), a Repartição Distrital das Obras Públicas e Transportes (Diploma Legislativo nº14/72, 25 de Janeiro de 1972) e a Comarca do Cunene (Decreto nº64/75, 25 de Janeiro de 1975). Além disso, eleva a vila de Pereira de Eça, sede do distrito, à categoria de cidade (Portaria nº17420, de 8 de Janeiro de 1971); o Posto de Despacho da vila Pereira de Eça à categoria de União Aduaneira de 2ª classe (Diploma nº17513, de 16 de Fevereiro de 1971); a Delegação de Sanidade de Pecuária da vila Pereira de Eça a Vetedistrital (Aviso nº4/70, de 14 de Maio de 1971) e o Julgado Municipal de 2ª classe a 1ª classe (Portaria nº607/73, 15 de Setembro de 1973).

Com a reorganização administrativa no âmbito da independência, o território angolano foi dividido em províncias, concelhos, comunas, círculos, bairros e povoações (art. 46º, Lei Constitucional, 1975). O antigo distrito do Cunene passou a província, integrando os concelhos de Cuanhama (20255 km²), Cuvelai (16270 km²), Curoca (7998 km²), Ombadja (12264 km²), Namacunde (10701 km²) e Cahama (9725 km²) (ver Figura 3.1).

O desenvolvimento do Cunene é, no entanto, posto em risco desde o último trimestre do mandato do Governo de Transição. Até então, a província não integrava o grupo de províncias mais afectadas pela guerra colonial. Os conflitos armados concentravam-se nos distritos localizados a Norte e Leste, vizinhos do Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville e Zâmbia. Contudo, com o aproximar-se da independência, o sul de Angola tornou-se um dos principais palcos da guerra: não colonial, mas civil. No contexto da Guerra Fria e da política sul-africana de Apartheid e de ocupação da Namíbia, as *South African Defense Forces* (SADF) submeteram regularmente a Província a invasões desde Agosto de 1975¹⁵. A intervenção das SADF visava prevenir a instalação de um governo marxista-leninista mediante apoio à Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) na sua luta contra o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) pelo controlo do território (ex: operação Savannah 08.75-01.1976) e, posteriormente, auxiliar a UNITA a conquistar ou manter o controlo do território conquistado (ex: operação Makro/Meebos 12.1981-01.1982, operação

¹⁵ As tropas regulares sul-africanas instalaram-se na região inicialmente sob pretexto de defesa do complexo da barragem do Cunene. Em 1926, quando da assinatura do acordo de delimitação da fronteira meridional, uma das preocupações do governo sul-africano fora obter a garantia de poder usufruir do rio Cunene para abastecer os centros populacionais fronteiriços do Sudoeste Africano. Em 1962, a África do Sul solicita a renegociação da utilização das águas do Cunene. O acordo, assinado em 21 de Janeiro de 1969, compreende as obras da 1ª fase do aproveitamento, isto é, construção da barragem do Gove (Alto Cunene) e construção das barragens do Calueque e Ruacaná (junto da fronteira) (Veríssimo, 2005).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Moduler 08-1987). Contudo, o principal objectivo era erradicar a presença da *South West African People's Organization* (SWAPO), movimento que lutava pela ocupação indevida da Namíbia por parte da África do Sul. Os combatentes do *People's Liberation Army* (PLAN), movimento armado da SWAPO, distribuíam-se pelas províncias austrais, cobrindo o Dongo a norte, Menongue a este, Porto Alexandre a oeste e a fronteira com a Namíbia. A Província do Cunene constituía um dos principais núcleos do movimento armado para libertação da Namíbia e, por conseguinte, um dos principais alvos das SADF. Cahama e Cuvelai acolhiam quartéis-generais do movimento e Chicusse, Mupa e Cavali acolhiam os seus comandos militares. Por sua vez, os destacamentos das frentes ocidental, central e oriental operavam entre os marcos 1 e 34 da fronteira. As SADF não só procuravam controlar os grupos do PLAN, bem como operavam militarmente através e no território da Província (ex: operação Reindeer 04-05.1978, operação Sceptic 06.1980, operação Protea 08-09.1981, operação Dolfyn 05.1983, operação Askari 12.1983-01.1984, operação Boswilger 06.1985) (Cfr. 61 Mech online; Correia, 1996; Alexander, 2003; Nortje, 2003; George, 2005).

O conflito armado causou a fuga maciça da população. Logo em 1975, os civis refugiaram-se no mato ou, no caso de funcionários, na capital e outras cidades que entendiam ter maior segurança. Em Ondjiva, permaneceram sobretudo militares. A partir dos inícios da década de 80, começou a registar-se um afluxo gradual de regressos à cidade. Uma cidade sem governo. O Comissário Provincial, designado em Junho de 1976, apelou ao regresso dos ex-funcionários públicos a Ondjiva. Graças a alguns regressos e à integração de novos quadros, a estrutura administrativa da cidade foi-se recompondo até 31 de Agosto de 1981. Face à intensificação dos ataques da África de Sul (ex: ataque de Xangongo e cerco de Ondjiva), os funcionários e membros do governo empreenderam uma fuga para o Lubango e Cuvelai. É a partir desta altura que a província de Huíla acolheu crescentemente elevados contingentes de deslocados, em especial em Castanheira de Pêra, Matala e Humpata (Robson e Roque, 2001; Veríssimo, 2005).

Ondjiva foi recuperada em 1986, mas era habitada sobretudo por militares. O exército sul-africano permaneceu nos arredores de Ondjiva e em outras partes da província. A Província só deixou de constituir palco de conflito com a assinatura do acordo tripartido entre a África do Sul, Angola e Cuba, a 22 de Dezembro de 1988, em que Angola e Cuba se comprometem o recuo gradual das tropas até os paralelos 15° e 13° até 31 de Outubro de 1989 e a remoção total das tropas cubanas de território angolano até 1 de Julho de 1991 e a África do Sul se compromete a

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

remoção total das suas forças militares da Namíbia (*New York Agreement*, 1988). Esse acordo, que conduziria à independência da Namíbia, foi um pilar importante para as negociações a encetar entre o Governo e a UNITA, sob a mediação de Portugal e observação dos Estados Unidos e União Soviética; negociações conducentes aos Acordos de Bicesse, assinados em Maio de 1991, que promoveram apenas um interregno na guerra civil (Correia, 1996).

Com a cessação dos ataques, o Governo regressava do exílio, seguido da população exilada no decurso da intensificação das ocupações da UNITA e dos ataques à Huíla. A contestação dos resultados das eleições multipartidárias de Setembro de 1992, mergulhou o país novamente na Guerra Civil. No Cunene, os militares da UNITA retirar-se-iam da cidade, permanecendo nos seus arredores, em Ionde e Chiede. Ainda que não expressiva, essa presença permite executar emboscadas e ataques, em particular em estradas como o eixo Ondjiva/Namíbia (Verísimo, 2005).

Pese embora a deslocação do conflito para o Norte, relegando as províncias do sul para uma posição secundária, e o período de paz promovido pelos Acordos de Lusaka (1994-1998), as condições não favoreciam a implementação de um programa de reconstrução sustentável. O conflito não cessara¹⁶, por um lado, e os efeitos negativos nas esferas económicas e sociais eram de natureza duradoura, por outro. A retoma da guerra em 1998, na sequência do fracasso da implementação das cláusulas dos acordos de Lusaka, viria atestar o clima desfavorável. A situação só se alteraria com a morte do líder da UNITA em 2002. A morte de Savimbi permitiria a criação das condições para o processo de paz, iniciado com o acordo de cessar-fogo assinado entre o Governo e a UNITA a 4 de Abril de 2002, em Luena (Correia, 1996).

O conflito armado instalara um clima de insegurança que impedia não só a integridade física da população, mas também o normal funcionamento das instituições e das actividades económicas. As áreas minadas não permitiam, por exemplo, a prática da agricultura e pecuária, a mobilidade de pessoas, o transporte de bens essenciais, a construção de infraestruturas, etc. Apesar das campanhas de desminagem, cento e vinte e seis comunidades viam, ainda, em 2007, a sua produção alimentar e agro-pecuária afectada pela existência de minas. Embora distribuídas por toda a província, estas comunidades concentram-se nos municípios de Cuanhama e Cuvelai (ANGOLA, 2007).

¹⁶ Emoras as províncias do sul deixassem de ser palco privilegiado da guerra civil, o conflito nas províncias austrais não cessa. A diminuição da intensidade não erradica a insegurança que se vive na região.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

As autoridades provinciais careciam de recursos financeiros, materiais e humanos, os quais era, regra geral, transferidos do Poder Central para o Poder Local (no âmbito da desconcentração de poderes), através dos órgãos e serviços da Administração do Estado (i.e. Governo da Província, Administrações Municipais, Delegações Provinciais das Finanças, Interior, Justiça, Procuradoria Geral da República e Serviço de Informação) e institutos ou fundos autónomos a que foram consignadas dotações orçamentais próprias (i.e. Hospital Provincial do Cunene, Hospital de Xangongo, Hospital de Cahama, Instituto Médio Politécnico de Ondjiva).

Embora desconheçamos os valores das transferências dos fundos por cada uma das funções e províncias, os dados dos contributos das despesas por local sugerem a reduzida representação das despesas do Cunene na despesa nacional. À excepção dos anos em que não há dados para as províncias onde se travava o conflito armado, o Cunene foi a província com um dos mais baixos contributos para a despesa nacional. Entre 1991-2008, apresentou sempre percentagens abaixo da média. A diferença entre a percentagem da despesa da Província e a percentagem média da despesa do total das províncias é mais baixo nos anos de 1994, 1998, 2003 (i.e. <0.3 por cento) e mais elevado nos anos de 1991 e 2006 (cfr. Quadro 5, Anexo C)

Os recursos materiais são parcos e/ou estão degradados ou destruídos. O relatório da Mesa Redonda dos Doadores, realizada em 1995, descreve a precárias condições dos sectores de educação e da saúde:

«até à presente data, não foram construídas outras infraestruturas educativas, o que significa que com o aumento da população em idade escolar a rede de escolas existente não poderá satisfazer as necessidades. Por outro lado, as infraestruturas estão bastante degradadas e necessitam de reabilitação urgente. Esta intervenção é fundamental principalmente nas escolas construídas em material local. A falta de internatos impede que os alunos provenham de outros municípios para continuarem a sua formação.

As escolas não têm carteiras, quadros, mapas, laboratórios, assim como outro equipamento e material didáctico para funcionarem de forma a possibilitarem ao aluno um melhor desenvolvimento das suas capacidades. Verifica-se também a ausência de uma sala para os professores e de um gabinete para o director, assim como não foram construídas casas de banho ou latrinas.

[...] A ausência de casas torna difícil a transferência de professores para os municípios e comunas (ANGOLA, 1995: 5-6).

Em relação à saúde:

«A maioria das infraestruturas de saúde existentes encontram-se bastante degradadas. [...] A Província possui 2 hospitais, um em Ondjiva com 120 camas e outro no Chiulo com 200 camas, 5 centros de saúde e 24 postos de saúde. Os hospitais funcionam

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

abaixo das suas reais capacidades, têm dificuldades no abastecimento de medicamentos e de material de uso corrente (ANGOLA, 1995: 7).

A população deslocada noutras províncias (i.e. Huíla) ou num país vizinho (Namíbia) regressa gradualmente após os Acordos de Luena, em grande parte dos casos sem habilitações ou em condição física desadequada para ingressar sem formação prévia no mercado de trabalho. O regresso não é imediato. Embora não exista informação disponível sobre o regresso dos deslocados e refugiados à Província, as estatísticas de refugiados angolanos na Namíbia, um dos principais países de refúgio dos angolanos das províncias do sul, permite-nos sugerir que o regresso não é imediato e, a partir de certa altura, até revertido. Ainda que constituam apenas tendências, as estatísticas demonstram que o número de refugiados angolanos na Namíbia aumenta desde a independência da Namíbia até 2001: < 1 mil em 1990-3, 1.1 mil em 1994, 1.6 mil em 1995, 2.1 mil em 1996, 2.2 mil em 1997, 2.8 mil em 1998, 7.6 mil em 1999, 27.3 em 2000 e 30.9 em 2001. A partir de 2002, a presença de refugiados angolanos na Namíbia é significativamente reduzida: 21.6 mil em 2002, 17.8 mil em 2003, 12.6 mil em 2004, 4.66 mil em 2005. Surpreendentemente, a tendência para um lento, mas gradual incremento do volume de refugiados regista-se entre 2006 e 2008 (4.73 mil em 2006, 5.7 em 2007 e 5.9 mil em 2008), estabilizando em cerca de 5.9 mil nos anos de 2009 e 2010 (UNHCR, 2003-2010; UNHCR Statistical Online Population Database).

3.1.2. Geografia Humana

O povoamento do território correspondente à província do Cunene é tardio. Os primeiros povos pertenceriam ao grupo dos Bosquímanos, também conhecidos como Khoisan, que se encontravam dispersos ao longo das áreas adjacentes à fronteira meridional quer do lado angolano, quer do lado namibiano. Em meados do século XVIII, povos bantos, provenientes da Ovambolândia, teriam imigrado para a região, na sequência de ataques dos Hereros. Ao longo dos tempos, outros povos afluíram à área: entre os handas, que haviam fugido para o Alto Cunene dado à ameaça constante dos cuanhamas, acompanhados de elementos nhanecas-humbes. Mais recente é a imigração dos quiocos (Neto 1969, Monteiro, 1994; Redinha, 2009). Hoje, a Província é coabitada por povos bantos, tais como ambós, nhaneca-humbe e hereros, e não bantos (i.e. bosquímanos). Contudo, há uma hegemonia dos ambós. Em 1957, 87.3 por cento da população é identificada como pertencendo aos ambós, destacando-se os cuanhamas (82 por

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

cento), seguidos, com percentagem muito inferior, dos evales (15 por cento). Os nanhecas-humbes representavam apenas 8.5 por cento, os guangelas 0.7 por cento, os quiocos 2.6 por cento e outros grupos 0.9 por cento (cfr. Neto, 1963: 46).

Não existem dados fidedignos sobre a composição demográfica da população no período Pós-Independência. O último recenseamento realizou-se em 1970, isto é, na Província de Angola. O primeiro a realizar-se na República de Angola ocorrerá em 2013, autorizado pela Lei nº19/11, de 20 de Maio. Embora o território correspondente à Província não existisse nos moldes actuais quando da realização do recenseamento à população em 1970, esses censos revelam alguma informação sobre unidades administrativas que integram actualmente a Província. Assim, os concelhos de Cuanhama e Cuamato e as circunscrições de Cuvelai e Curoca contam com 78635, 39569, 20901 e 8289 habitantes, respectivamente. O Baixo Cunene era povoado por cerca de 147 mil indivíduos em 1970 (INE, 1973). Em relação a 1960, havia um aumento de cerca de 41 por cento de habitantes (104.903 habitantes).

Quadro 3.1 – Densidade Populacional por Municípios e Comunas em 2002(?)*

Municípios	Área (km ²)	Habitantes	Densidade populacional	Repartição da População
Cahama	9725	63850	6.6	8.7
Cuanhama	20255	247485	12.2	33.8
Curoca	7998	45226	5.7	6.2
Cuvelai	16270	96352	5.9	13.2
Namacunde	10701	112000	10.5	15.3
Ombadja	12264	166499	13.6	22.8
Total	77213	731312	9.5	100.0

Fonte: Adaptação de MAT online. Disponível em: <http://www.mat.gv.ao/portalmat/default.aspx?s=47> [último acesso: 15 de Março de 2013].

* Estes dados aparecem em várias relatórios publicados em diversos anos, mas não há uma precisão sobre o ano a que se referem.

O Quadro 3.1 estima que aproximadamente 731 mil indivíduos habitam a Província. Essa estimativa da população em 2002 (?) é o dobro da estimativa apresentada pelo Governo de Angola na Mesa dos Doadores em 1995. O Gabinete do Plano da Província estimava cerca de 352 habitantes em 1994, com uma densidade de 4.5 habitantes por km² (ANGOLA, 1995). Cuanhama e Ombadja constituem os municípios com maior percentagem de habitantes. Os dois municípios concentram mais de metade da população residente na Província. Embora o número de habitantes seja superior no município de Cuanhama, a densidade populacional é superior no município de Ombadja.

3.1.3. Geografia Económica

A história da província é significativamente marcada pelas suas características climáticas e topográficas. O clima é do tipo semiárido mesotérmico na zona setentrional e semiárido megatérmico nas zonas austral e sudoeste. A pluviosidade é escassa e irregular, diminuindo de norte (650 mm) para sul (360 mm). São frequentes as secas prolongadas e períodos curtos de abundância de água. Secas na maior parte do ano e inundações em anos de elevada pluviosidade, em que as *chanas*¹⁷ transbordam. As cheias transformam as terras ressequidas, carregando-as de nutrientes, água (superficial e subterrânea) e peixe. Este fenómeno, denominado de *efundja* pelos Ambós, pode prolongar-se por três meses, até a evaporação completa das águas causada pelo megatermismo do clima (ANGOLA-GdK, s.a.).

A topografia é plana, de um modo geral. 89 por cento da superfície é coberta de vegetação e 11 por cento de formações geológicas de rochas eruptivas e metamórficas. O solo é pouco adequado à prática agrícola, mesmo às culturas típicas de áreas semiáridas. Possui uma estrutura grosseira, poucos nutrientes e, em muitos casos, um elevado teor de salinidade. É sensível, degrada-se facilmente. O processo de erosão é acelerado pelo pastoreio abusivo e desordenado, o corte desordenado de vegetação protectora e concentração das chuvas seguida de secas brutais prolongadas. Contudo, há alguns dos solos apresentam potencialidades, nomeadamente junto das bacias hidrográficas do Cunene e do Cuvelai (ANGOLA-GdK, s.a.; Monteiro, 1994).

Pecuária

A topografia, clima e hidrografia conformam o sistema de produção económica. O baixo índice pluviométrico, pobreza de solos, pastos doces em zonas de baixa altitude, conferem condições apropriadas para a pastorícia, em particular adequada ao gado que carece de exigências específicas em termos alimentar. Em períodos quentes, quando se esgotam os pastos adjacentes às habitações, e/ou nas áreas desfavoráveis para pastagem, reduzida presença de *chanas* e má distribuição de abeberamento (ex: Oeste da comuna de Chiede e Este e Norte da província), pratica-se a transumância do gado para a área desabitada do Leste, onde se permanece até à renovação dos pastos locais. Em contraste, o sudoeste do município de Ombadja e o centro do município de Cuanhama, em que predominam as *chanas* e pastagens adequadas, pratica-se uma pastorícia todo o ano (Angola-GdK, s.a.).

¹⁷ As *chanas* são canais fluviais assoreados com fundo chatos e largos, interligados com os *mufitos*, i.e. pequenas elevações não alagadas. Estas áreas elevadas permitem a retenção de águas a nível subterrâneo, criando toalhas freáticas (Monteiro 1994, GdK, s.a.).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

A pecuária, mais precisamente a criação de gado, é a actividade económica mais comum. O gado é criado em pastos abertos dependente da disponibilidade de água e pasto fresco na região. Em 2003, conhecia-se a existência de 39 fazendas agro-pecuárias, com uma área total de 128149 hectares e dimensão média de 4424 hectares por fazenda. A pecuária é orientada para a produção de leite, com as vacas e os novilhos seleccionados segundo a sua capacidade para produção de leite. Os machos são vendidos num dos três matadouros industriais (Peccus em Cahama, Entrol e PSF em Xangongo) (Veríssimo, 2005).

A criação de gado está ainda associada e subordinada à cultura dos povos locais. A manada não é tratada de acordo com os métodos comerciais e administrativos modernos, na medida em que os povos locais ainda veem em termos de direitos de herança ou propriedade da comunidade. A criação de gado e o número de cabeças de gado é entendido como sinal de riqueza, poder e regulamentação social.

Agricultura

A agricultura praticada é a de sequeiro, em particular como actividade de subsistência. Havia cerca de 52 mil roças familiares desfrutadas por cerca de 77 mil habitantes em 2003. Apenas 43 por cento da área era explorada. Esta subexploração reflecte os obstáculos físicos naturais, decorrentes da pouca chuva, solos pouco férteis e à componente sociocultural da região. As lavras típicas cobrem normalmente dois hectares, dos quais 75 por cento são destinados à cultura do massango, base cerealífera da alimentação, 20 por cento à massambala (sorgo) e o restante ao feijão macunde e diversos curcubitáceas (i.e. tipo abóbora). Ao longo do rio Cunene, alguns agricultores autóctones ou oriundos das províncias da Huíla e do Huambo praticam a horticultura e fruticultura destinados ao mercado (ANGOLA Gd.K., s.a.; Veríssimo, 2005).

Em suma, a exploração de uma maior extensão de terra de forma qualitativa e quantitativa, nos moldes de outras áreas de Angola, é, no momento, inviável. Apesar dos projectos destinados a desenvolver a capacidade agrícola da região (inclusive mediante concessão de terra para criação de fazendas agrícolas), a Província ainda tem a sua agricultura marcada pela subsistência. A Província precisa de passar por um processo de modernização, o qual estará vinculado e dependente da formação de capital humano.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Comércio

O tecido empresarial é composto essencialmente por unidades de comércio a grosso e a retalho, alojamento e restauração, actividades com um nível de investimento e retorno a curto-médio prazo. Não existe uma expressiva actividade industrial, seja pelas deficientes condições para a sua implementação (ex: adequado abastecimento de água e electricidade para produção e adequado sistema de transporte para escoamento dos produtos), seja pela concorrência dos produtos provenientes da Namíbia.

O comércio existente depende da importação de produtos da Namíbia. Essa relação é explicável não só pela proximidade cultural entre os habitantes da província e os habitantes do outro lado da fronteira (ex: presença dos *ambós/ovambo* de ambos lados da fronteira austral), mas também pela deficiente rede rodoviária ligando a Província às restantes províncias angolanas (cfr. Veríssimo, 2005; Rodrigues, 2007). É um facto que alguns troços rodoviários já foram reabilitados, tais como Ondjiva-Xangongo, 101 km; Xangongo-Cahama, 95 km; Cahama-Chibemba, 65 km; ponte rio Cunene –Xangongo, 800 m. Contudo, ainda estão por reabilitar estradas importantes como as redes regionais (ex: Ondjiva-Xamutete 229 km; Humbe-Calueque 93 km, Xangongo-Calueque 86 km, ainda estão por reabilitar (cfr Figura 3, Anexo B).

A indústria existente concentra-se essencialmente na transformação de produtos alimentares (moagem de cereais, panificação e produção de enchidos) e na construção civil, em particular no que concerne a reconstrução das infraestruturas provinciais.

O sector terciário é uma característica predominante da economia formal na Província, em particular nos centros urbanos e na cidade de Ondjiva. Os clientes vão desde privados, a ongs e aos funcionários estatais, que buscam suprir necessidades básicas como alimentação, alojamento, vestuário/calçado, educação, saúde, manutenção e reparação de equipamento, entre outras. O próprio aparelho estatal, representado na Administração local, é um agente de mobilização de capita l(ver organigrama na Figura 6, Anexo B). A Administração local emprega cerca de 10583 funcionários públicos, dos quais 55.6 por cento homens. O município de Cuanhama (28.2%), o Governo Provincial (20.3%) e o município de Ombadja (19.4%) são os principais provedores de emprego público, seguidos de longe pelos municípios de Cuvelai (9.4%), Cahama (9.2%), Namacunde (8.6%) e Curoca (5%)¹⁸.

¹⁸ Dados brutos não publicados, fornecidos pessoalmente ao autor.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Estima-se ainda a presença de 12.3 mil trabalhadores em 741 empresas instaladas na Província, dos quais 66.7 por cento do sexo masculino. Cuanhama (44.4%), Ombadja (17.4%) e Cahama (14.2%) acolhem a maior faixa do tecido empresarial. Embora se desconheça as actividades das empresas, os dados apontam para a maioria integrar o sector secundário (44.3%) e terciário (39.3%)¹⁹.

3.2. Criação das Bases de uma Política de Capital Humano

O Cunene é uma das províncias em que se investiu menos na produção de capital humano. Esse fenómeno é constatável desde o tempo colonial. Vários factores concorrem para explicar o baixo investimento, entre as quais se destacam a resistência e grande mobilidade das populações, escasso povoamento europeu e palco da primeira fase da guerra civil (1975-89).

Pese embora a escassez de informações, na sua obra “O Baixo Cunene – Subsídios para o seu desenvolvimento”, publicada em 1963, Jose Neto oferece uma imagem da situação do ensino no primeiro ano lectivo dos anos 60 (1960/1). Na época, a região estava equipada com uma escola primária, três postos elementares e uma escola elementar de artes e ofícios. A escola primária Garcia Resende (escola nº122), criada em Agosto de 1957 em Vila Pereira de Eça, contava com uma população escolar de 59 alunos (30 na primeira, 14 na segunda, 6 na terceira e 9 na quarta classes). Os postos escolares encontravam-se em Namacunde, Cuvelai e Evale. Este último de criação recente. O posto escolar de Cuvelai contava com 12 alunos (2 na primeira, 2 na segunda, 4 na terceira e 4 na quarta classes). O posto escolar de Namacunde contava com menos dois alunos do que o posto de Cuvelai (5 na primeira, 2 na segunda, 1 na terceira e 2 na quarta classes). A taxa de escolarização das meninas era inferior à dos meninos: 42 por cento na escola primária, 30 por cento no posto escolar de Namacunde e 41 por cento no posto escolar de Cuvelai (cfr. Neto, 1963: 177)²⁰.

A escola de artes e ofícios, antiga escola oficina Cândido Reis, criada por diploma legislativo do Alto Comissariado nº575-A, de Maio de 1927, localizada em Vila Pereira de Eça, ministrava três classes de ensino literário (preparatória, primária e segunda classes) e sessões de ensino profissional (áreas serralharia e carpintaria). O número de alunos a frequentar este nível de ensino

¹⁹ Dados brutos não publicados, fornecidos pessoalmente ao autor.

²⁰ Parece-nos que esta lista não incluía todos estabelecimentos de ensino, na medida em que Santos identifica ainda uma outra escola primária no Baixo Cunene, a saber: a escola Damião de Góis (escola nº121), localizada em Roçadas e criada em 1957 (Santos, 1998). Também Veríssimo refere duas escolas na sua obra que precedem, seguramente, à escola de Roçadas (Veríssimo, 2005)

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

era superior ao número de frequências das escolas anteriores: 39 alunos no ensino literário (6 na preparatória, 27 na primeira e 6 na segunda classe) e 40 alunos no ensino profissional (16 na secção, 10 em cada uma das duas sessões de carpintaria e 2 em cada uma das duas sessões de serralharia) (cfr. p.178).

Por último, as escolas rudimentares das missões católicas, localizadas em Omupanda no posto da sede, Mupa no posto de Evale e Anhanca no posto de Cafima, ministravam ensino aos autóctones. A escola de Omupanda contava com um maior número de alunos (229 dos quais 151 internos), seguida da escola de Mupa (170 dos quais apenas 34 internos). Anhanca acolhia apenas 30 alunos internos (cfr. p.179).

O autor conclui que o ensino no Baixo Cunene era deficiente: *«o ensino ministrado pelas missões católicas é insuficientíssimo; o ensino técnico-profissional está reduzido a noções de mecânica e carpintaria, dadas na Escola Elementar de Artes e Ofícios, mal instalada e deficientemente dotada, com diminuta frequência e fraco aproveitamento; o ensino primário nem sequer atinge todos os filhos dos comerciantes que marcam a nossa presença no mato. E não há escolas onde se adquiram conhecimentos práticos de pecuária e agricultura, nem empresas onde possam aprendê-los* (Neto, 1963, 180). Essas deficiências podiam ser colmatadas, segundo o autor, com a introdução de algumas alterações ao actual sistema de educação, das quais destaca: ampliação do sistema escolar de modo a fornecer uma instrução melhor a um maior número de indivíduos; acesso universal a um mesmo ensino de modo a aproveitar adequadamente os recursos; adaptação do ensino às especificidades regionais de modo a não desligar as populações dos meios em que vivem e, ao mesmo, dar-lhes forças para transformar as matérias em bens úteis; alargar as escolas rurais por todas as mucundas e contratar monitores formados rapidamente para colmatar a lacuna das missões católicas. Tendo em conta a importância do ensino técnico-profissional na preparação e aumento da produtividade – condição de êxito de qualquer plano de valorização regional, esse tipo de ensino deve atender às necessidades da região. Nesse sentido, seria necessário a criação de uma escola agro-pecuária destinada à formação de monitores nas áreas da agricultura, pecuária e florestal e a ampliação da escola elementar de artes e ofícios à formação não só de pedreiros, motoristas, tractoristas, etc., de acordo com as tendências reveladas.

O Cunene beneficiou das políticas de formação de capital humano, implementadas a partir do primeiro quinquénio dos anos 60. As poucas informações que dispomos apontam para a ampliação da rede escolar do ensino primário e iniciação ao ensino secundário. Foram criados os

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

postos escolares de Catequero, em Cuamato em 12 de Abril de 1971, e do estaleiro das obras de Calueque, em 20 de Dezembro de 1973. O posto escolar de Santa Clara foi elevado a escola primária nº398, em 10 de Fevereiro de 1972. Em 10 de Agosto de 1971, foi criada a escola preparatória do ensino secundário em Pereira de Eça (Portaria nº17647, de 12 de Abril de 1971; Decreto nº336/71, de 10 de Agosto; Portaria nº91/72, de 10 de Fevereiro; e Portaria nº746/73, de 20 de Dezembro).

Em Janeiro de 1974, é publicada um diploma legislativo com a distribuição do pessoal docente que acresce informação à situação da educação na Província. A Portaria nº44/74, de 17 de Janeiro de 1974, prevê 50 professores primários e 70 professores de posto escolar, um total de 120 docentes do ensino primário. Este número de docentes sugere a existência de mais postos escolares e escolas de ensino primário do que as que referimos até agora. Os dados permitem ainda concluir que o número de alunos no Cunene era inferior ao dos restantes distritos de Angola, à excepção do Cuando-Cubango, Lunda, Moçâmedes, Moxico e Zaire. O total de número de docentes do Cunene representa apenas 2.9 por cento do total de docentes em Angola (cfr. Quadro 17, Anexo C).

O período Pós-independência carece igualmente de dados consistentes. Sabe-se que, em 1977, 30.1 mil alunos estavam matriculados no primeiro nível do EB, correspondendo a 3 por cento do total de matrículas do EB1 em Angola. À excepção da quinta classe, não existem dados para as restantes classes do EB2 e EB3. Frequentavam a 5ª classe apenas aproximadamente mil alunos (MPLA, 1977).

No ano lectivo 1990/1, o número de alunos matriculados era 24.7 mil, um número inferior ao de 1977, correspondendo a 2.5 por cento do total de matrículas do EB1. As matrículas concentraram-se nas duas primeiras classes. Menos de 12 por cento de alunos frequentam as duas últimas classes (i.e. 7.2 por cento frequentam a terceira e 3.7 por cento frequentam a quarta classe). A situação em níveis mais elevados não é melhor. Apenas 785 matrículas no EB2. A sua representação no cômputo nacional é inferior a 1 por cento (0.6 por cento). Perante este cenário, não é surpreendente que o número de matrículas no EB3 seja apenas de 74 alunos, correspondendo a cerca de 0.2 por cento das matrículas do EB3 no território nacional (cfr. Quadro 15, Anexo C).

A taxa bruta de escolarização no ensino de base era 59.7. A taxa bruta de escolarização na classe de iniciação é elevada e nos EB2 e EB3 extremamente reduzidas. Um valor acima dos 100 por

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

cento indica a presença de alunos com uma idade superior à correspondente ao nível. Comparando com as restantes dezassete províncias angolanas, o Cunene ocupava a sétima posição na taxa de escolarização no ensino de base regular (Cfr. Quadro 16, Anexo C).

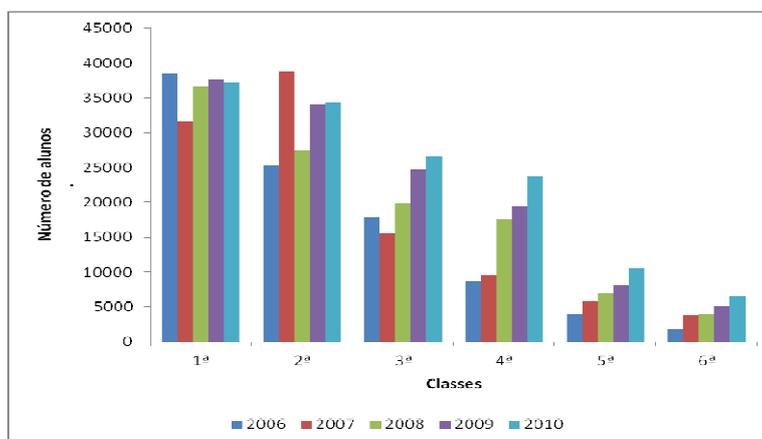
O rácio aluno/salas e aluno/professor é elevado, o que revela uma carência de infraestruturas adequadas para frequência das aulas e do corpo docente. Note-se que o Cunene ocupava a sexta posição no rácio professor/aluno e a terceira posição no rácio aluno/aluno (Cfr. Quadro 16, Anexo C).

Os dados apresentados aos doadores em 1995 demonstram que, na altura, o Cunene tinha uma rede escolar composta por 325 escolas do EB1 (146 em Cuanhama, 90 em Ombdaja, 42 em Cahama, 24 em Cuvelai, 14 em Curoca e 9 em Namacunde), 14 do EB2 (7 em Cuanhama, 3 em Ombajda e 1 em cada um dos restantes municípios) e 6 do EB3 (2 em Cuanhama, 3 em Ombadja e 1 em Cahama). A Província possuía ainda um Instituto Politécnico, instalado em Cuanhama.

Embora bastante degradada e sem capacidade de responder às necessidades da população escolar, esta rede escolar acolhia 31.9 mil alunos no EB1, 1.3 mil alunos no EB2 e 295 alunos na EB3, correspondendo a um rácio de 98 alunos por EB1, 93 alunos por EB2 e 49 alunos por EB3. O Instituto Politécnico acolhia 102 alunos na área da administração pública e 105 alunos na área da educação. Por sua vez, o corpo docente era constituído por 1.2 mil professores do EB1, 66 professores do EB2 e 13 do EB3, correspondendo a um rácio de 27 alunos por professor no EB1, 20 alunos por professor no EB2 e 23 alunos por professor no EB3. Havia 6 professores a ministrar o curso básico de formação de docentes e 6 professores no instituto médio (ANGOLA, 1995). Os dados recolhidos para o relatório do IIPE apresentam valores diferentes, isto é, menos escolas no EB1 (291) e mais escolas no EB2 (21) e no EB3 (11), e menos professores no EB1 (980) e mais professores no EB2 (130) e no EB3 (56) (cfr. Costa, 2003, 174-7).

A evolução na produção das bases do capital humano parece ser positiva após a província deixar de ser central na guerra civil, tendo em conta o baixo número de escolas e alunos no primeiro nível e a aparente inexistência de escolas de segundo nível à data da independência, assim como o exílio do Governo da província durante a primeira fase da guerra civil. Dez anos após a realização a mesa de doadores, os dados não são, no entanto, animadores.

Figura 3.2 – Evolução dos Alunos Matriculados no Ensino Primário



Fonte: ANGOLA – GPK – Modelo de Simulação da Província do Cunene [Base de dados]

A Figura 3.2 revela um aumento das matrículas no período 2006-2010; um aumento consistente a partir da quarta classe. Contudo, observa-se uma tendência para diminuir o número de alunos à medida que se progride na hierarquia do ensino, em particular a partir da terceira classe.

3.3. Produção de Capital Humano no Novo Milénio

A província do Cunene tem investido nos últimos anos na criação das infraestruturas e serviços e formação de docentes/monitores, essenciais à produção e valorização do capital humano. As verbas provêm essencialmente do orçamento do estado (OE). A comparticipação do sector privado e do sector não-governamental/sociedade civil (ex: igrejas e organizações não governativas) parece não ser representativa, na medida em que o Estado é o principal agente de financiamento e implementação dos projectos educativos/formativos.

A percentagem das despesas com a educação é baixa quando comparada com a média das despesas de todas as províncias. Entre 1991 e 2008, a despesas da província foi sempre inferior à média geral. Essa diferença varia entre 0.26 por cento (1994 e 1998) e 0.93 por cento (1991). À excepção de 2003, a diferença tem apresentado valores superior a 0.4 por cento, chegando mesmo a atingir os 0.6 por cento em 2006 e 2007 (Cfr. Quadro 17, Anexo C).

O cenário supra apresentado sugere um investimento na educação/formação inferior à média geral; um valor aproximado ao das províncias vizinhas do Namibe e Cuando-Cubango e inferior ao província de Huíla (vizinha a norte) (Cfr. Quadro 17, Anexo C).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

3.3.1. Ensino Geral

Quadro 3.2 – Taxa Bruta de Escolarização por município e nível de ensino no Cunene, em 2010

		Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde	Total
Iniciação	TBE (MF)	56.4	63.3	103.5	47.4	99.1	45.9	66.5
	TBE (M)	55.5	60.4	107.4	47.4	99.7	38.4	64.3
	TBE (F)	57.2	66.3	99.4	47.3	98.5	53.8	68.8
Primário	TBE (MF)	59.1	76.5	43.4	44.4	93.3	41.5	67.1
	TBE (M)	58.2	84.2	39.2	42.5	94.9	49.2	71.2
	TBE (F)	60	69	47.5	46.2	91.7	34.1	63.3
Matrículas – V.A. MF (% F)								
1º ciclo	7	283 (49.1)	2388 (54.4)	83 (38.6)	325 (46.8)	1265 (54.2)	469 (67.4)	4813 (54.5)
	8	200 (48.5)	2015 (47.6)	45 (33.3)	167 (50.3)	993 (46.5)	363 (65.8)	3783 (49.1)
	9	149 (57.7)	1261 (64.6)	50 (36.0)	154 (38.3)	900 (51.7)	286 (62.6)	2800 (57.9)
	Total	632 (50.9)	5664 (54.3)	178 (36.5)	646 (45.7)	3158 (51.0)	1118 (65.7)	11396 (53.5)
2º ciclo	10	140 (56.4)	1753 (56.5)			116 (61.2)		2009 (46.3)
	11		1137 (49.3)			111 (44.1)		1248 (48.9)
	12		688 (45.3)					688 (45.3)
	13		392 (47.2)					392 (47.2)
	Total	140 (56.4)	3970 (51.6)			227 (52.9)		4337 (51.8)

Fonte: ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 6, 24, 74 e 102.

A taxa de escolarização de crianças com idade de ingresso no sistema escolar ronda os 67 por cento na Província. Ombadja é o único município em que a taxa de escolarização é 100 por cento. Curoca excede os 100 por cento, sugerindo a existência de um número de alunos com idade inadequada para frequência da iniciação. Os restantes municípios apresentam taxas de escolarização inferiores à taxa de escolarização provincial. Namacunde e Cuvelai são os municípios com as piores taxas de escolarização, abaixo dos cinquenta por cento. A situação da taxa de escolarização do ensino primário é pior do que a da iniciação, à excepção de Namacunde com uma taxa de escolarização superior à provincial e Ombadja com uma taxa de escolarização de quase 94 por cento. Cahama, Curoca, Cuvelai e Namacunde apresentam taxas de escolarização muito abaixo da provincial, em particular os três últimos municípios onde as taxas são inferiores a 45 por cento.

No que concerne o ensino secundário, observa-se que o número de alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino secundário decresce à medida que se progride na hierarquia do ensino, i.e., 42.2 por cento dos alunos frequentam a 7ª classe, 33.2 frequentam a 8ª classe e apenas 24.6 por cento frequentam a 9ª classe. Essa situação regista-se em todos os municípios. Cuanhama e Ombadja acolhem quase 4/5 dos alunos. Cerca de 50 por cento do total de alunos frequentam o primeiro ciclo nas escolas do município de Cuanhama e 28 por cento frequentam as escolas do município de Ombadja. De igual modo, a percentagem de alunos matriculados no segundo ciclo

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

também decresce à medida que se avança na classe. Em Cahama, há apenas alunos a frequentar a 10ª classe e em Ombadja a 10ª e 11ª classes. Apenas em Cuanhama são em funcionamento todas as classes do ensino geral.

A escolarização varia entre os sexos. Na iniciação, a taxa de escolarização das meninas é superior à dos meninos em Cuanhama, Ombadja e Namacunde. Pelo contrário, no ensino primário, a taxa de escolarização das meninas é superior à dos meninos nos municípios que apresentava taxas inferiores aos rapazes na iniciação (i.e. Curoca, Cuvelai e Cahama). No primeiro ciclo, as matrículas do sexo feminino superam as do sexo masculino em todas as classes em Namacunde, na 7ª e 9ª classes em Cuanhama e Ombadja, na 8ª classe em Cuvelai e na 9ª classe em Cuvelai; e no segundo, na 10ª classe em todos os municípios.

Quadro 3.3 – Aproveitamento e Desistências por município e nível de ensino, em 2010

		Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde	Total
Iniciação	Matrículas (V.A.)	2329	9795	1458	2136	7807	2934	26459
	Aprovações (%)	81.3	79.8	67.6	72.5	83.8	79.1	79.8
	Desistências (%)	18.7	19.5	32.4	23.6	15.4	19.4	19.2
Primário	Matrículas (V.A.)	12652	59763	3196	10573	38523	13986	138693
	Aprovações (%)	65.8	64.9	70.2	56.2	67.1	70.2	65.6
	Desistências (%)	23.4	22.5	24.2	22.5	20.6	18.6	21.7
1º ciclo	Matrículas (V.A.)	643	6161	178	660	3963	1131	12736
	Aprovações (%)	49.5	67.2	65.2	31.7	72.7	67.6	66.2
	Desistências (%)	20,5	11.3	25.3	22.7	8.1	15.5	11.9
2º ciclo	Matrículas (V.A.)	140	3585			249		3974
	Aprovações (%)	49.3	69.0			75.1		68.7
	Desistências (%)	24.3	12.7			17.7		13.4

Fonte: ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 16, 60, 95 e 111.

Em todos os níveis de ensino, a maioria dos alunos transitou com aprovação, sendo as taxas de aprovação mais elevadas na iniciação e 2º ciclo. As taxas de abandono são expressivas, sobretudo nos primeiros níveis de ensino, em que rondam os 20 por cento.

Há diferenças nas taxas de aprovação e de abandono em termos de área geográfica. Os municípios que apresentam taxas inferiores à provincial são Curoca e Namacunde para iniciação, Cuanhama e Cuvelai para ensino primário; Cahama, Curoca e Cuvelai para primeiro ciclo e Cahama para segundo ciclo. Ombadja é o único município que apresenta taxas de aprovação superiores às provinciais. No que concerne ao abandono, Cuanhama, Curoca, Cuvelai e Namacunde apresentam taxas de desistência superiores às provinciais na iniciação; Cahama, Cuanhama, Curoca e Cuvelai no ensino primário, Cahama, Curoca e Cuvelai no primeiro ciclo e Cahama e Ombadja no segundo ciclo.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Bases da Produção – Recursos Materiais

Quadro 3.4 – Estabelecimentos de Ensino por município e nível de ensino, 2002-2005 e 2010

		Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde	Total
EB1	2002	30	130	5	29	93	19	306
	2003	33	153	8	36	99	22	351
	2004	55	225	10	50	99	32	471
	Total	76	230	21	55	155	34	571
EB2	2002	1	11	-	1	7	1	21
	2003	1	14	1	2	8	1	27
	2004	1	15	1	3	12	2	34
	2005	1	15	1	4	13	1	35
EB3	2002	1	5	-	1	3	1	11
	2003	1	5	-	2	3	1	12
	2004	1	7	-	2	3	1	14
	2005	1	7	-	2	5	1	16
Primário	2010	78	273	38	77	180	61	707
1º Ciclo		1	15	1	4	10	3	34
2º Ciclo		1	5	-	-	2	-	8

Fonte: ANGOLA – MED (2011?), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda, Ministério da Educação – República de Angola, 4; ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 113; Veríssimo, Luís (2005), *Plano de Urbanização da Cidade de Ondjiva*, Cunene: Governo da Província do Cunene – República de Angola, 83.

Os dados da província do Cunene apontam também para uma melhoria da rede escolar. O Quadro 3.4 evidencia um aumento do número de estabelecimentos de ensino, em particular no ensino primário. Entre 2002 e 2005, constituíram-se 255 EB1, 14 EB2 e 5 EB3. O incremento variou segundo o município. Este período registou constituição de EB1 em todos os municípios, embora os municípios de Curoca (4.2 vezes) e Cahama (2.5 vezes) tenham registado os maiores aumentos, em proporção. Os municípios de Cuvelai (1.9 vezes), Cuanhama e Namacunde (1.8 vezes) e Ombadja (1.7) não chegam a duplicar o número de estabelecimentos de ensino.

Curoca era o único município onde não existia uma escola EB2 em 2002. Entre 2002 e 2005, foi criada uma escola em Curoca e em Namacunde, quatro em Cuanhama, 3 em Cuvelai e 6 em Ombadja. Uma das escolas EB2 de Namacunde parece ter deixado de existir no ano seguinte. Em relação ao EB3, Curoca não possuía também uma escola desse tipo. Cahama e Namacunde não beneficiaram da construção de qualquer escola EB3. Duas escolas EB2 foram criadas em Cuanhama e em Ombadja e uma em Cuvelai.

Cuanhama e Ombadja são os municípios de maior concentração de estabelecimentos de ensino, ao passo que Curoca é o município com menor número de estabelecimentos. Essa distribuição parece ser condicionada pela densidade populacional dos municípios. Conforme supra referido,

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Cuanhama e Ombadja são os municípios com mais elevado número de habitantes e Curoca o município com o mais baixo número de habitantes.

Dado à implementação da reforma, é difícil comparar os dados de 2010 com os anteriores. Em 2010, havia 707 escolas do ensino primário (da primeira à sexta classe), 34 escolas do primeiro ciclo (da sétima à nona classes) e 8 escolas do segundo ciclo (da décima à décima-segunda classes). Note-se que 95.8 por cento das escolas primárias promovem também classes de iniciação.

O ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário estão generalizados a todo o território da Província. O mesmo não acontece com o segundo ciclo do ensino secundário. Curoca, Cuvelai e Namacunde ainda não possuem estabelecimentos de ensino secundário. A situação de Namacunde não deixa de surpreender dado ser o terceiro município com o mais elevado número de habitantes.

Os estabelecimentos de ensino são quase exclusivamente de regime público. Dos 749 estabelecimentos, apenas 14 não são administrados pelo Estado. Três são administrados por particulares (um para ensino primário, um para 1º ciclo e um para 2º ciclo). Onze são administrados em regime de comparticipação, isto é, administrados por particulares legalmente autorizados, instituições religiosas ou organizações não governamentais (três do ensino primário, três do primeiro ciclo e cinco do segundo ciclo), comparticipando o Estado nas despesas de funcionamento. Cuanhama e Cuvelai são os únicos municípios a acolher estabelecimentos privados. Juntamente com Ombadja, estes municípios acolhem ainda estabelecimentos em regime de comparticipação (cfr. ANGOLA-MED, 2011).

No que concerne às condições das infraestruturas, a maioria das escolas primárias em Cahama, Curoca e Namacunde são de construção definitiva, ao passo que em Cuanhama, Ombadja e Cuvelai são de construção provisórias. Namacunde, Cahama e Ombajda têm mais de 20 por cento de escolas de construção improvisada. Curoca é o único município onde não existem escolas deste tipo. No ensino secundário, tanto no primeiro como no segundo ciclo, a construção das escolas são essencialmente de carácter definitivo. Em Cuanhama, a percentagem de escolas de construção provisória é elevada, em particular no primeiro ciclo (Cfr. Quadro 19, Anexo C). Entenda-se por construção definitiva salas com quatro paredes, construídas em cimento, tijolo ou bloco pré-fabricado; construção provisória salas construídas de forma temporária, com pau-a-pique, adobo, palma, ou outros materiais degradáveis; e construção improvisada espaços

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

inicialmente não concebidos como sala de aula, utilizados temporariamente como sala (ex: armazém, igreja, casa, etc.) (ANGOLA-MED, 2011).

As escolas do ensino privado são exclusivamente de construção definitiva. A mesma situação existe nas escolas do ensino participado, à excepção das escolas do 2º ciclo secundário.

As escolas estão equipadas com uma combinação de carteiras duplas com carteiras individuais a julgar pelo número de assentos. O número de assentos excede, em geral, o número de carteiras nas escolas primárias de todos os municípios. Em Cuanhama, Ombadja e Namacunde, o hiato entre o número de carteiras e o número de assentos é mais pronunciado. Cahama e Curoca fogem à regra. Em Curoca, o número de carteiras é igual ao número de assentos, o que significa uma carteira por assento. Cahama apresenta, no entanto, uma situação irregular. O número de carteiras excede o número de assentos (Cfr. Quadro 20, Anexo C).

Curoca e Cuvelai e Namacunde registam o mesmo número de carteiras no primeiro ciclo. Em Cuanhama os assentos excedem em 30 por cento às carteiras e em Ombadja essa situação ultrapassa os 100 por cento. Os dados do segundo ciclo não nos permitem tirar conclusões, na medida em que há apenas dados consistentes para o regime de ensino participado e não há dados para um dos três municípios equipados com o segundo ciclo do ensino secundário (i.e. Cahama).

Quadro 3.5 – Infraestruturas várias por município e nível de ensino, em 2010

Ensino	Infraestruturas	Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde
Primário	Clube Desportivo	4	7		1	14	6
	Biblioteca	1	5				
	Casa de Banho	10	30	3	5	21	12
	Água	3	4	1	1	5	1
	Electricidade	1	8	1		4	5
	Cantina escolar		5			2	
Secundário	Clube Desportivo		2				1
	Biblioteca		3				
	Casa de Banho	1	9	1	1	3	2
	Água		2		1	4	
	Electricidade		8		1	4	2
	Cantina escolar		4			3	

Fonte: ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 57, 92 e 119.

O Quadro 3.5 revela que, regra geral, os municípios têm escolas primárias com clube desportivo, casa de banho, água e electricidade. Curoca não tem clube desportivo e Cuvelai não tem electricidade. Apenas Cuanhama e Ombadja possuem cantinas escolares e Cahama e Cuanhama possuem biblioteca.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Todos os municípios têm escolas secundárias equipadas com casa de banho, mas apenas alguns possuem abastecimento de água (i.e. Cuanhama, Cuvelai e Ombadja) e electricidade (i.e. Cuanhama, Cuvelai, Ombadja e Namacunde). Apenas um município tem escolas secundárias com clube desportivo e biblioteca (Cuanhama). Cuanhama e Ombadja são os dois únicos municípios com cantina escolar.

Os dados apresentados mostram como os municípios estão parcamente dotados de infraestruturas básicas fundamentais para a construção de um ambiente escolar adequado e saudável. A título de exemplo, em termos de ensino primário em 2010, há 10 casas de banho para 78 escolas em Cahama, 30 para 273 escolas em Cuanhama, 3 para 38 escolas em Curoca, 5 para 77 escolas em Cuvelai, 21 para 180 escolas em Ombadja e 12 para 61 escolas em Namacunde. Em várias situações, a existência de casa-de-banho não é complementada com uma fonte de abastecimento de água, como é possível observar em todos os municípios: Cahama tem 3 fontes de abastecimento de água para 10 casas-de-banho, Cuanhama 4 fontes para 30 casas-de-banho, Curoca 1 fonte para 3 casas-de-banho, Cuvelai 1 para 5 casas-de-banho, Ombadja 5 para 21 casas-de-banho e Namacunde 1 para 12 casas-de-banho.

Bases da Produção – Recursos Humanos

. Quadro 3.6 – Rácio Aluno/Docente por município e nível de ensino, em 2010

	Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde	Total
Iniciação	39	50	44	48	50	58	
Primário	37	104	50	75	52	54	
1º Ciclo	35	25		20	27	21	
2º Ciclo		20			28		

Fonte: Cálculos com base em V3 e V5 de ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação .

Na Província do Cunene, os rácios de aluno por professor da classe de iniciação e do ensino primário são superiores aos do ensino secundário. Os rácios da classe de iniciação são inferiores aos do ensino primário, excepto em Namacunde onde a situação se inverte. Cahama é o município com rácios mais baixos em todos níveis de ensino. Namacunde é o município com rácios mais elevados na iniciação, Cuanhama no ensino primário, Cahama no primeiro ciclo e Ombadja no segundo ciclo.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Quadro 3.7 – Habilitação dos Professores por nível de Ensino Geral na Província do Cunene

Nível	Nível de habilitação										Total %
	≤6 %	7 %	8 %	9 %	10 %	11 %	12 %	13 %	Bacharelato %	Licenciatura ou mais %	
Iniciação	V.A.	86	303	195				23			607
	%	14.2	49.9	32.1				3.8			100.0
	SFP	74.4	48.5	27.7				32.1			43.8
Ensino primário	V.A.	124	836	1135				633			2728
	%	4.5	30.6	41.6				23.2			100.0
	SFP	58.1	44.5	32.2				10.4			32.1
I ciclo	V.A.			17		375	35		6	2	435
	%			3.9		86.2	8.0		1.4	0.5	100.0
	SFP			17.6		16.3	8.6		100.0		16.8
II ciclo	V.A.					45	1		62	40	148
	%					30.4	0.7		41.9	27.1	100.0
	SFP					33.3	51.6		51.6	17.5	36.1

Fonte: Adaptação de ANGOLA-MED, 2011. *Anuário Provincial 2010*. Cunene, GEPE – Ministério da Educação.

O Quadro 3.7 sugere uma relação entre o nível de habilitação dos professores e o nível de classe ministrada. A maioria dos professores da classe de iniciação concluiu a 7-8ª classes, do ensino primário a 9-10ª classe, do I ciclo do ensino secundário a 10-12ª classe e a do II ciclo do ensino secundário o bacharelato. Nenhum dos professores da classe de iniciação e do ensino primário possui habilitações literárias a nível do ensino superior. Nenhum professor do I ciclo possui habilitações inferiores à 8ª classe e nenhum professor do II ciclo possui habilitações inferiores à 12ª classe.

De igual, o quadro das habilitações dos professores aponta para uma expressiva carência de formação pedagógica na iniciação e no ensino primário, em particular entre os professores com habilitações académicas inferiores, e nas do II ciclo do ensino secundário. Os professores das classes do I ciclo do ensino secundário parecem constituir uma excepção, na medida em que apresentam percentagens inferiores a 20 por cento, salvo no caso dos professores com habilitações a nível do bacharelato.

Uma das possíveis explicações parece ser as ofertas de formação de professores na província. Em 2010, esta província formara professores essencialmente para o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário. O projecto de Escolas de Professores do Futuro, vocacionado para formação de professores do ensino primário, estendera-se à província a partir de Setembro de 2008, iniciando em instalações provisórias (i.e. tendas como dormitórios e aulas dinamizadas fundamentalmente ao ar livre). Constituído por um programa de oito período curriculares (cerca de trinta meses), as graduações ocorrem apenas a partir de 2011: sessenta e sete graduados no primeiro curso (2011), oitenta e nove no segundo curso (2012) e setenta e um no terceiro curso

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

(2013). O quarto curso, composto por noventa estudantes em regime de internato e noventa estudantes em sistema de estágio curricular de nove meses nas escolas primárias de Cuando-Cubango, Huíla, Namibe e Cunene, produzirá graduados no próximo ano (ADPP & MED, s.a.; ADPP online).

Desde 1994, a província acolhia um instituto médio (Instituto Médio Politécnico de Ondjiva - IMPO²¹), instalado no bairro de Naipalala (Ombadja), vocacionado para a formação de quadros médios para o sector da educação (especialidades de Matemática/Física, Biologia/Química, História/Geografia, Língua Portuguesa e Educação) e da administração pública. O IMPO formara cerca de dois mil técnicos médios entre 1998-2011, embora com sérios problemas a nível de infraestruturas e do corpo docente. Não só era desprovido de biblioteca escolar, salas de conferência e espaço desportivo para prática de aulas de educação física, impedindo a realização de determinados eventos escolares, mas também carecia de espaço para construção de tais infraestruturas. Para a prática de actividades desportivas recorria-se ao pavilhão gimnodesportivo de Napalala, ao campo de futebol de onze dos Castilhos e ao campo polivalente do Instituto de Administração e Gestão. Em 2010, a ampliação do instituto equipou-o com dezasseis salas (mais seis do que anteriormente) com capacidade de acolhimento de 1920 alunos, gabinetes de directores e afins. O corpo de docentes também era deficiente. O instituto requeria cerca de 135 professores efectivos. Contudo, só beneficiava de 53 professores efectivos, pelo que fora necessário recorrer a colaboradores (44 em 2010). Os colaboradores não eram, no entanto, uma solução eficaz, na medida em que, nas palavras do director da instituição, são efectivos em empresas e, por isso, nem sempre estão disponíveis e, como consequência, os programas das cadeiras não são cumpridos. De igual modo, não cobriam todas as especialidades. Apesar de equipado com um laboratório de Física, um laboratório de Biologia e outro laboratório de Química, não existiam professores especializados e equipados em técnicas laboratoriais para dinamizá-los (Silipuleni, 2010 Kanhameni 2011).

No âmbito da reforma educativa e com vista a responder aos objectivos do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola nas vertentes de formação inicial, formação contínua e formação à distância, o IMPO é extinta e, em sua substituição, é criada a Escola de Formação de Professores do Cunene (Despacho Executivo Conjunto 184/11). O Instituto Médio de

²¹ A extinção do Instituto Médio Politécnico de Ondjiva (IMPO), criado por decreto executivo nº7/94, de 29 de Dezembro, resulta da criação do Instituto Médio de Administração e Gestão (IMAG) destinado a formar na área da administração, contabilidade, secretariado e gestão.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Administração em Gestão, criado em 2009, destinado à formação básica e média na área de contabilidade, secretariado e gestão de empresas, cobre a formação na área de administração ministrada no IMPO, pelo que este último deixou de dinamizar essa área a partir de 2010. O IMAG está equipado com 17 salas de aulas (das quais cinco são laboratórios dotados de 20 computadores e programas especializados e actualizados) e conta com 72 professores (dos quais seis são colaboradores).

Não existe o Instituto Nacional de Formação Artística (INFA), nem o Instituto Normal de Educação Física (INEF). O Instituto Nacional de Formação Artística (2002), sucedâneo do Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural (1989), existe apenas em quatro províncias. O Instituto Nacional de Educação Física existe apenas em Luanda.

3.3.2. Ensino Técnico e Profissional

A formação técnico-profissional no Cunene assenta essencialmente em formação profissional inicial. Em 2010, contava com a escola técnica na área da saúde, situada em Xingongo (Ombadja), que oferecia curso técnico a cerca de 200 alunos e outra em Ondjiva, a antiga Escola Técnica Provincial de Saúde. Esta escola, fundada em 1978, esteve em funcionamento até 1981, altura em que foi encerrada em resultado do conflito armado. Voltou a reabrir em 1991. Reabilitada em 1999, possui quatro salas com capacidade de 34 alunos cada. Conta ainda com cinco unidades de formação, tuteladas pelo INEFOP, a saber: dois centros de formação sites no município de Cuanhama (i.e. Centro de Formação Profissional de Ondjiva, criado em 1992, e Centro Integrado de Emprego e Formação Profissional) e três pavilhões de artes e ofícios sites nos municípios de Ombadja, Namacunde e Cuvelai, criados desde 2008. Os municípios de Curoca e Cahama ainda não têm qualquer unidade de formação.

Os pavilhões de artes e ofícios oferecem cursos de certificação nível I e II (i.e. direccionados para jovens e adultos sem qualificações ou com baixas qualificações (até 6ª classe), ao passo que os centros de formação oferecem cursos de certificação III (i.e. direccionados para jovens e adultos com a 9ª classe no mínimo). As áreas de formação básica são cerca de uma dúzia: informática, contabilidade e gestão, carpintaria, serralharia, canalização, alvenaria, mecânica auto, electricidade auto, electricidade baixa tensão, pintura e estuques, frio e decoração- Entre 2009 e 2012, 2841 indivíduos receberam formação numa das unidades de formação indicada (média de

710 por ano). A um quarto dos formandos foi oferecido a oportunidade de integração profissional²².

3.3.3. Ensino superior

O ensino superior é recente. As primeiras graduações ocorrerão em 2013. O modelo orgânico instituído é o de escola superior politécnica, i.e., instituição que ministra cursos em duas ou três áreas do saber, conducente à obtenção de um bacharelato e licenciatura em modelo de duas etapas (art. 35º, Lei 90/09, de 15 de Dezembro).

A *Escola Superior Politécnica de Ondjiva* (ESPO), uma orgânica da *Universidade Mandume Ya Ndemufayo* (UMN), foi inaugurada em 26 de Abril de 2009. No âmbito da reforma do subsistema de ensino superior, fora criada como instituição superior na sexta região académica (Lei 90/09, 12 de Maio de 2009). Ao integrar no seu seio faculdades, instituto superior, escolas superiores politécnicas e escola superior pedagógica, esta instituição universitária prestadora do nome ao último rei cuanhama do período colonial, assume uma valência dupla: ensino universitário combinado com ensino técnico.

A ESPO cobre três áreas científicas, duas transversais a todo o território e uma específica à província, a saber: Ciências de Educação (curso de Biologia), Ciências da Saúde (curso de Enfermagem e curso de Análises Clínicas e Laboratoriais) e Engenharias (curso de Engenharia Agropecuária). De acordo com notícia publicada em *portalangop.co.ao*, em 26 de Março de 2002, a escola incluirá um curso de Informática e Gestão no seu programa de 2013/4. Os aspirantes a profissões relacionadas com ciências jurídicas, económicas, e pedagógicas, engenharias não direccionadas para a agropecuária ou medicina são compelidos a transferirem-se para as províncias vizinhas, isto é, para a Faculdade de Direito, Faculdade de Economia ou Faculdade de Medicina no Lubango; Escola Superior Politécnica ou Escola Superior Pedagógica do Namibe; ou Escola Superior Politécnica no Cuando-Cubango.

O equipamento consiste em salas (de oito em 2009/10 para dezoito em 2012/3), biblioteca, laboratório, área experimental e centro de investigação. Embora os esforços enviados no sentido de melhorar as infraestruturas, a quantidade e qualidade do equipamento é fraca. A biblioteca, as áreas experimentais e o laboratório estão fracamente equipadas. Há pouca disponibilidade de uso de tecnologia de informação e comunicação.

²² Dados fornecidos ao autor pelo chefe da delegação provincial do INEFOP.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

O corpo docente é constituído por noventa e nove docentes para mil, cento e setenta e um alunos matriculados. O número de docentes nacionais é escasso: dois professores auxiliares, nove assistentes estagiários e três investigadores. O número de docentes estrangeiros - na quase totalidade expatriados de origem cubana - é superior em quase oito vezes: quatro titulares catedráticos, quarenta e oito professores auxiliares e trinta e três estagiários licenciados. O aumento do corpo docente é significativo em quase quatro anos de funcionamento. Em 2009/10, havia apenas vinte sete docentes - leia-se expatriados cubanos - para cento e quarenta alunos matriculados. O rácio aluno/professor passou de cinco alunos por docente (2009/10) para treze alunos por docente (2012) (ESPO, s.a.).

A investigação científica não é adequadamente estruturada, nem é suportada por acordos com entidades externas que permitam o intercâmbio de experiências (UNM, s.a.).

3.4. A Voz dos Responsáveis

Os dados que emergem da documentação recorrida até ao momento não permitem obter uma imagem adequada da produção de capital na província. Embora pertinente, a documentação oficial não é suficiente. Não raras vezes esse tipo de documentação é elaborado com vista a responder as demandas de financiadores ou outros agentes interessados na disponibilização da informação. Para minimizar esse problema e, ao mesmo tempo, aferir as necessidades específicas de produção do capital humano, julgamos pertinente indagar agentes operando em áreas relacionadas, directa e indirectamente, com a produção de capital humano no Cunene.

O plano inicial previa a entrevista a responsáveis de várias áreas relacionadas como a produção do capital humano, tais como responsáveis da gestão dos recursos humanos, formação e emprego, nos sectores público (central e local), privado e misto. Tal plano não foi possível concretizar, dado a indisponibilidade de vários agentes para uma entrevista. Nesse sentido, identificou-se como alternativa o envio de inquéritos compostos de questões abertas directamente relacionadas com o objectivo do recurso a essa técnica de investigação, a saber: quais as necessidades específicas de capital humano na província e em que medida as política de capital humano nacionais respondiam a essas necessidades específicas. Treze inquiridos acederam a preencher o inquérito, embora nem sempre as suas respostas respondam às questões apresentadas.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

3.4.1. Caracterização dos inquiridos

Quadro 3.8 – Perfil dos Inquiridos

Inquirido	Sexo	Idade	Hab. Literárias	Profissão	Área	Cargo
I1	Feminino	48	Licenciatura em curso	Professor	Recursos Humanos	Chefia
I2	Masculino	50	Licenciatura	Engenheiro	Agricultura	Direcção
I3	Masculino	49	Licenciatura	Professor	Administração	Administração
I4	Masculino	33	Ens. Secundário	Técnico Estatística	Emprego e Segurança Social	Chefia
I5	Masculino	36	Mestrado	Esp. Saúde Pública	Administração	Assessor
I6	Masculino	36	Licenciatura	Professor	Educação	Professorado
I7	Feminino	38	Ens. Secundário	Enfermeira	Saúde	Chefia
I8	Masculino	39	Licenciatura	Gestor	Economia	Director
I9	Masculino	47	Licenciatura em curso	-	Oficinas (Pub-Priv)	Director
I10	Masculino	33	Mestrado	Professor	Educação	Professorado
I11	Masculino	32	Bacharelato	Professor	Educação (Pub-Priv)	Professorado
I12	Masculino	34	Licenciatura	Economista	Formação e Emprego	Chefia
I13	Masculino	37	Licenciatura	Professor	Educação (Pub-Priv)	Direcção

Nota: Priv. – privado e Pub - público

Os inquiridos são do sexo masculino, à excepção de dois elementos, com idade compreendidas entre 32 e 50 anos. As habilitações literárias centram-se essencialmente ao nível da licenciatura, embora quatro indivíduos possuam grau académico inferior e dois com grau académico superior. O professorado é a profissão mais comum entre os inquiridos, distribuindo-se os restantes por áreas relacionadas com a saúde, engenharias e administração. Contudo, apenas metade dos inquiridos que identificam o professorado como área profissional exerce presentemente essa profissão. Os restantes detêm cargos de chefia ou direcção em sectores também relacionados, directa ou indirectamente, com o capital humano como recursos humanos, formação e emprego, entre outras.

3.4.2. Necessidades de capital humano e soluções implementadas

É opinião unânime a existência de uma deficiência no capital humano na Província quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Nenhum inquirido deixou de mencionar as necessidades de capital humano existentes, em particular no que concerne a quantidade e qualidade de quadros. Nas palavras de um inquirido, «*Tendo em conta a dinâmica da sociedade em vários aspectos da vida social, política, cultura e técnico-científico, precisamos sempre de recursos humanos, principalmente no sector da educação. Na província do Cunene, necessita-se de qadros desde os administrativos, técnicos, professores de especialidade; enfim, todos eles qualificados desde os níveis básicos, técnicos, superiores e pós-graduados*» (I10). A situação dos

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

recursos humanos não é, no entanto, uniforme na província. Há distritos com maiores carências do que outros (I12).

Carência em quantidade

A oferta de quadros autóctones existentes não é suficiente para cobrir a procura. Há necessidade de formação académica, geral e específica, média e superior (I1-I10, I12). Essas necessidades de quadros fazem-se sentir, sobretudo, nas áreas da agropecuária (i.e. agronomia, veterinária e laboratório de solo), saúde (i.e. cardiologia, ginecologia, medicina dentária, farmácia, enfermagem, diagnóstico, terapêutica e laboratório), educação (i.e. ensino superior e formação pedagógica), arquitectura e engenharia (i.e. construção civil e tecnologias de informação e informática), administração (i.e. economia e direito) e artes e ofícios (i.e. carpintaria, construção civil) (I2-I10, I12, I13).

A carência de quadros em sectores-chave é limitada pela lacuna dos cursos a nível médio ou superior e pela escassa oferta de especialidades. O ensino na área da saúde cobre apenas duas áreas. O ensino de agronomia é ministrado apenas a nível superior. O ensino da economia é ministrado apenas no Instituto de Administração e Gestão. Não existe qualquer instituição a ministrar cursos de direito (I2, I5).

A carência de quadros tem sido suprida mediante o recrutamento de trabalhadores não oriundos da província, nacionais e estrangeiros. Desconhece-se o volume de trabalhadores autóctones não presentes, na medida em que não há organismos de regulação da mão-de-obra. Os nacionais provenientes de outras províncias inscrevem-se no centro de emprego como residentes, quando procuram trabalho (I4). É conhecimento de senso comum que os nacionais provenientes de outras províncias são sobretudo originários das províncias vizinhas (i.e. Huíla e Namibe) e que os estrangeiros provêm de países africanos vizinhos (i.e. Namíbia e África do Sul), países de expressão portuguesa (i.e. Brasil e Portugal) ou países com que Angola teve ou tem acordos (i.e. Cuba, Checoslováquia, China, Rússia e Vietnam). A mão-de-obra local é recrutada mediante cursos públicos externos para ingresso na Função Pública ou transferência sob missão de serviço, no caso de ocupação de posições na Administração Pública provincial ou local, ou por entrevista e regimes de estágio, ao passo que os estrangeiros tendem a ser recrutados por contrato com condições salariais diferentes tais como salários mais elevados, contratos de duração de dois anos, apoio para alojamento e transporte (I1, 6, I7 e I10). Uma parte dos estrangeiros imigraram há vários anos, vieram do Leste ou de Cuba para colaborar com o MPLA na guerra civil. Com o

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

fim do conflito, optaram por permanecer em território angolano. Esses iriam constituir uma espécie de reserva de mão-de-obra qualificada a ser recrutada, especialmente para funções com grandes carências, como são as engenharias. Outro grupo é constituído por migrantes chegados nos últimos anos, em particular, na sequência da intensificação da crise europeia. Contudo, este último grupo está sujeito a severas restrições, à medida que a legislação da imigração tende crescentemente a restringir a entrada e permanência de cidadãos estrangeiros no país.

A educação, a saúde e a construção civil são os principais sectores de recrutamento de mão-de-obra externa à província. A educação acolhe mão-de-obra nacional (ex: Benguela e Huíla) e, nos graus académicos mais elevado, mão-de-obra estrangeira (ex. Cuba e Namíbia) (I I11 e I13). A maioria da mão-de-obra externa à província recrutada para o sector da saúde provém do estrangeiro, em particular dos países do ex-bloco do leste. A construção civil, normalmente integrada no sector privado, está concentrada na mão dos estrangeiros, em particular dos chineses: *«hoje, o mercado da construção civil está vilipendiado pelas construtoras chinesas que não promovem, nem utilizam os quadros angolanos, apenas usam-nos como ajudantes. Considerando que os chineses detêm uma fatia grande do mercado de construção, a situação é péssima. [Como ajudantes], normalmente usa-se mão-de-obra local, que é originária de várias províncias e que para aqui se deslocam periodicamente. Cerca de 60% provém de outras províncias, mas com residência aqui. Os estrangeiros normalmente vêm com empresas que são de outras províncias (ex: portuguesas, cubanos e chineses)»* (I9).

Alguns incentivos têm sido criados para atrair população para a província, mediante a disponibilização de habitação para funcionários provenientes de outras áreas geográficas (ex. alfândegas), transportes para os funcionários residentes longe dos locais de trabalho e facilitação na atribuição de créditos (I1 e I3).

Os quadros da província são, frequentemente, qualificados ou requalificados em instituições sitas em outras províncias ou então no estrangeiro, mediante auto-financiamento da própria educação, bolsas ou financiamento público. Uma parte da população autóctone que parte para receber formação no exterior da província não regressa, em particular os indivíduos que não estão integrados profissionalmente na província e cuja formação não é financiada por fundos públicos. Esse não regresso parece ser explicável, em grande parte dos casos, pela inexistência ou insuficiência de incentivos ao seu regresso (I12), o que não é o caso dos funcionários públicos enviados para receber formação especializada na Escola Nacional de Administração, cursos por

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

vezes com duração de 6 a 36 meses (I3 e I5). Também no sector da saúde é comum enviar-se os técnicos para receber formação em áreas específicas como maternidade, emergências médicas, pediatria, bloco operatórios, gestão hospital, investigação em surtos epidémicos, etc. (I6).

A criação de infraestruturas do ensino e formação por forma a produção localmente do capital humano e prevenir uma perda de investimento dos autóctones que não regressam após serem enviados para formação tem constituído uma alternativa. A província tem vindo a ser crescentemente dotada de estruturas de ensino de base e formação profissional, com vista a cobrir todos os municípios de uma rede escolar e de unidades de formação. A oferta formativa tem sido alargada e os programas de superação/formação contínua reforçados (I12). Tem também havido um esforço no sentido de incrementar o nível académico, mediante a instalação de institutos técnicos médios e de uma instituição de ensino superior com cursos fulcrais para a província, a saber, agronomia, saúde e educação (I1, I2, I4 e I5). Com efeitos, presentemente, apenas um município carece de escola secundária e dois carecem unidades de formação. Foi criada uma escola de formação de professores em geral, uma escola de formação de professores de futuro para os espaços rurais e peri-urbanos, um instituto médio de administração em gestão e uma escola superior politécnica.

Inadequação do enquadramento profissional dos quadros

A «remedição» da carência com os quadros existentes, nas palavras de um inquirido (I8), é uma alternativa a que os serviços recorrem frequentemente. O sector da educação é um *«exemplo vivo; nas escolas de formação de professores está patente a grande necessidade de professores, com algumas disciplinas a serem leccionadas pelos técnicos médios. Por outra, a questão de improvisos de quadros a trabalhar em escolas que não liga com a formação dele. Por exemplo, temos muitos professores formados em pedagogia no ISED Lubango a dar aulas no IMAG nas disciplinas de informática ou economia. ... isto é uma demonstração clara de falta de recursos humanos. Por último, nas escolas primárias ainda há professores sem agregação pedagógica ou com a 8ª classe a leccionar»* (I13).

Há necessidade de enquadrar os quadros segundo as suas áreas de especialidade, se se aspira a uma sua actuação eficaz para o desenvolvimento do território (I8 e I11). O enquadramento desajustado de um quadro conduzirá não só a um desperdício do investimento no tipo de formação que recebeu, mas também na sua provável não realização profissional.

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Ainda a meio do percurso ...

A despeito das melhorias observadas na criação de condições para produção e valorização do capital humano, há ainda um longo caminho a percorrer. A não resposta cabal da educação e da formação às necessidades da província é opinião quase unânime. Talvez o *Plano de Formação de Quadros 2013-2020*, apresentado pelo Ministério do Ensino Superior em Fevereiro do corrente, venha responder a longo prazo as necessidades de melhoria de quadros em termos quantitativos e qualitativos. No momento, as políticas em cursos não são suficientes. Há necessidade de um plano eficaz de mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais, tendo em consideração a realidade local. O governo provincial parece ser o actor com maior capacidade para o fazer: «*é preciso que o governo da província tome algumas iniciativas um pouco difíceis, mas com a vontade política não é impossível. Existem os famosos arranjos internos, dentro de um plano de 5 anos, podemos desviar alguns projectos que não são muito prioritários no sentido de tentar melhorar a rede escolar nas nossas províncias, num sentido geral. Vejamos: há necessidade extrema de cada município possuir uma escola do 2º ciclo nas áreas da educação e saúde; em cada comuna, deve haver 1º ciclo e, se possível, lares; em cada omukunda, uma escola do ensino primário. Minimamente, se conseguirmos esta cobertura, banimos muitos problemas que a nossa província atravessa relacionado com o déficite e exportação de quadros. Tem-se dito que um indivíduo estudado, ou seja instruído, tem facilidade para mudar as consciências e cooperar com os interesses do governo*» (I7).

Para a produção das bases do capital, entende-se necessário proceder-se a ajustamentos na reforma educativa. À excepção de dois inquiridos, os inquiridos são consensuais que essa reforma trouxe vantagens, embora o entendimento de «vantagem» defira entre os indivíduos: melhor consolidação dos conhecimentos mediante um sistema de avaliação constante do formando (I1, I9 e I11), incremento das aprovações (I1), promoção de dinâmica e interacção entre os actores do sistema ao auscultar professores e técnicos directamente ligados ao ensino antes da implementação dos projectos, produção de manuais técnicos específicos para cada curso e disciplina, recorrendo a especialistas em cada área de formação (I8). As vozes discordantes enfatizam, no entanto, que «*algumas falhas foram cometidas nos projectos de reforma educativa. Desde a falta de salas de aulas aos próprios manuais. Deveria-se fazer alguma mudança porque a reforma educativa está doente*» (I13); «*a reforma educativa devia ser implementada paulatinamente em função da realidade de cada região do país. Nem todos os professores estão*

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

preparados para acompanhar o barco» (I4); e «o sistema [de avaliação proposto pela reforma educativa] vem enfraquecer o ensino, isto é, na adequação aos meios de ensino, no caso de livros didáticos são muito diferentes do sistema vigente.[...] valia a pena continuarmos com o sistema vigente que teve mais qualidade» (I11). É importante rever a questão da monodocência. A transição de um sistema de especialidade para um sistema de monodocência não é isenta de dificuldades, na medida em que durante várias décadas se formaram docentes em especialidades. Talvez com uma formação intensiva dos docentes se consiga facilitar essa transição (I3). Além disso, é fundamental alterar o sistema de transição automática no ensino primário, uma vez que muitos alunos transitam sem saber ler, nem escrever (I3 e I5).

Em termos de produção de capital específico e/ou seu aperfeiçoamento, há necessidade de aumentar a oferta educativa tendo em conta a especificidade e necessidades da província, em número e variedade no ensino médio e superior (I1, I2, I6); reforçar a formação contínua, inclusive com workshops e seminários que não se limitem à administração (I2); descentralizar as formações para aperfeiçoamento/valorização profissional (I7); alargar o acesso às formações para valorização profissional aos funcionários de serviços de apoio (I7); aumentar o número de vagas na formação/ensino (I4); melhorar as condições estruturais (ex: salas de aula) e materiais (ex. bibliotecas) no ensino/formação (I4); aquisição de kits oficinais para incentivar a formação em contexto real do trabalho e articular entre a teoria e a prática – i.e., entre a oferta das instituições de formação e as necessidades do mercado de trabalho (I5); estender a duração da formação (I9). Para atrair e manter os quadros existentes, é fundamental a criação de incentivos tais como melhores condições salariais e alojamento. Condições laborais favoráveis preveniriam a mudança constante de emprego dos quadros (I9).

Para prevenir investimentos desadequados, há que promover as parcerias entre o público e o privado não só na concepção das políticas de formação e emprego, mas também na implementação das mesmas em determinados projectos (I1); e o auto-emprego de modo a integrar profissionalmente os indivíduos não enquadrados ou enquadráveis numa relação laboral por conta de outrem (I12).

As recomendações supra mencionadas permitiram, segundo os inquiridos não só produzir e aperfeiçoar o capital humano local, mas também atraí-lo e mantê-lo o capital humano, capacitando a província para responder eficazmente às demandas e aos desafios com que se confronta no processo de reconstrução nacional.

Conclusões

Os dados sobre a produção de habilidades individuais mediante educação formal, i.e. ensino e formação, indicam, desde a independência, um investimento nas bases da produção do capital humano em Angola em geral e no Cunene em particular com vista ao desenvolvimento socioeconómico. Contudo, esse investimento oscilou ao longo dos tempos. Nos primeiros anos do período Pós-independência, registou-se um investimento na constituição das bases de um sistema educativo, criando-se estruturas administrativas, um corpo docente, infraestruturas e um sistema de bolsas de estudo de modo a promover o acesso universal ao ensino primário e um crescente acesso ao ensino secundário, técnico-profissional e superior. Com a deterioração da guerra civil, o investimento na educação parece deixar de constituir uma prioridade. As autoridades competentes sentiram necessidade de avaliar as fragilidades que se faziam sentir no sector educativo, reconhecendo que os esforços envidados até então não haviam surtido os efeitos esperados e estimulando a execução de diagnósticos da situação a partir de meados dos anos oitenta. Só com a cessação da guerra civil e a subsequente imersão no processo de paz, vir-se-ia a observar a renovação do investimento na produção e valorização do capital humano mediante a educação formal.

O Cunene constitui um exemplo do crescente investimento na educação, praticamente com fundos públicos. A província estava equipada essencialmente com escolas do ensino primário à data da independência. Havia uma escola preparatória em Ondjiva. Apesar da lacuna de dados para o período em que a província é um dos palcos privilegiados da guerra civil (1975-88), o não controlo do território por parte do Governo, o exílio do governo provincial e a fuga maciça da população para os territórios administrativos contíguos (em particular província da Huíla e, mais tarde, Namíbia) sugeriam um investimento pouco significativo na educação formal na província até aos anos 90. Com o regresso do governo provincial, acompanhado pelo retorno gradual dos deslocados internos e refugiados, torna-se fundamental dotar a província de estruturas educativas. Em 1990/1, a província possuía os três níveis do ensino básico, embora em infraestruturas degradadas e com um corpo docente inadequado. Gradualmente, a rede escolar é alargada e o corpo docente é melhorado. Em 1995, a antiga escola de artes e ofícios retoma a sua actividade como centro de formação profissional e um instituto politécnico vocacionado para a administração e educação é criado. Em 2010, já na fase de conclusão da generalização da reforma

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

educativa, o Cunene está equipado com escolas primárias e escolas de primeiro ciclo em todos municípios; escolas de segundo ciclo em metade dos municípios e ensino médio técnico. Houve igualmente um investimento na produção de capital propriamente dito, isto é, habilidades individuais com vista a uma actividade económica. Nos últimos anos, constituíram-se 5 unidades de formação profissional, sobretudo de nível I e II, nas vertentes administrativa, automóvel e construção; uma escola técnica de saúde e uma escola politécnica com cursos de saúde, educação e agronomia. O ensino superior parece ter sido concebido tendo em conta as características da província. As áreas da saúde são transversais, na medida em que responde às necessidades de qualquer região. A área da agronomia responde, no entanto, às características específicas não só da província, mas também das províncias vizinhas, o que permite a exportação dos quadros para outras províncias no caso de um excesso de produção futura dos mesmos.

O incremento de recursos educativos é explicável em parte por um maior investimento de recursos financeiros provenientes do orçamento de Estado num contexto de paz. Estima-se que esse investimento a longo prazo promova não só o desenvolvimento socioeconómico da província (nível macro), mas também o desenvolvimento das habilidades individuais (nível micro) e, conseqüentemente, os rendimentos individuais. Embora não se disponha de dados fidedignos que permitam avaliar a situação, é possível concluir que, actualmente, a população tem um maior acesso à educação, pressuposto fundamental para melhores condições de saúde e de rendimento.

A despeito das melhorias observadas desde o processo de paz no sentido de responder às exigências da universalização do ensino primário e expansão do ensino secundário instituídos nos programas *Educação para Todos* da UNESCO e *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* das Nações Unidas, a produção e valorização do capital humano confronta-se com vários desafios: carência de infraestruturas (ex. escolas e salas) e serviços de apoio (ex. bibliotecas e cantinas) e de docentes, em quantidade e qualidade, que se reflectem, em parte, numa inadequada aprendizagem do aluno (i.e. elevadas taxas de abandono e reprovação); inadequação da formação técnica e profissional às necessidades do mercado de trabalho, correndo o risco, a longo prazo, de provocar desperdícios ou resistências ao investimento; insuficiência da oferta de cursos no ensino superior. Há necessidade de formação específica em determinadas áreas (ex. Saúde), assim com introdução de novos cursos no ensino médio e superior (ex. Direito e Economia).

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Os resultados supra sugerem lacunas do planeamento do investimento do ensino e da formação, quando aplicada a política nacional à situação local, ou implementação de políticas sem conhecimento das reais necessidades do capital humano a nível da província, o que tem compelido frequentemente a recorrer a capital humano estrangeiro ou nacional proveniente de outras províncias.

Partindo de uma análise das políticas educativas nacionais (capítulo II) e, subseqüentemente, da implementação das mesmas na província do Cunene (capítulo III), enquadráveis numa abordagem teórica de capital humano para um desenvolvimento territorializado (I), a resposta à pergunta de partida “as políticas de produção e valorização do capital humano são adequadas para a promoção do desenvolvimento das províncias?” (Introdução) é que as políticas nacionais são ainda insuficientes à produção de capital humano da província, em particular em termos de qualidade do capital produzido e da satisfação das necessidades provinciais. O investimento parece incidir sobretudo na criação das bases para produção do capital humano (i.e. ensino geral) e na produção de capital humano para alguns sectores específicos. Contudo, há necessidade de adequar essa produção às necessidades específicas da província, em particular no que tange à formação técnica e profissional, de modo a prevenir uma situação de *waste e drag* a longo prazo. Tal adequação remete para um prévio das reais necessidades de capital humano da província e um planeamento da produção e valorização do mesmo em conformidade.

A despeito dos contributos da presente dissertação no que concerne a aplicabilidade das políticas nacionais de capital humano a nível regional, as limitações de tempo, de dimensão do texto e as informações disponibilizadas não permitiram, no entanto, aprofundar a análise em torno à adequação das políticas nacionais à situação da província. Nesse sentido, entendemos que a investigação merece ser aprofundada em vários aspectos, em particular na compreensão das reais necessidades locais de produção de capital humano no sentido de criar um plano de formação específico, assim como apreensão das condições de integração profissional do capital humano formado e seu impacte no desenvolvimento da província. Entrevistas com responsáveis dos vários organismos e instituições relacionados com a produção e valorização do capital humano, um mapeamento mais detalhado das infraestruturas existentes para o efeito e o conhecimento pormenorizado das verbas recebidas e investidas para esse fim, permitiria conhecer mais adequadamente as necessidades locais de mão-de-obra. Entrevistas individuais ou organização de oficinas contando com a participação dos responsáveis das unidades de formação profissional e

Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

das instituições de ensino técnico-profissional e empresários, combinado com inquéritos a ex-alunos/formandos das instituições existentes, contribuiria para conhecer a integração profissional dos alunos/formandos após a conclusão dos cursos profissionais e técnicos. Por último, a identificação de indicadores orientados para o desenvolvimento humano da província permitiria distinguir o impacto da produção de capital humano na vida dos indivíduos do impacto da produção de capital humano no desenvolvimento socioeconómico da província.

Fontes

Acordos

Agreement between the Government of the Republic of Cuba and the Government of the People's Republic of Angola for the Conclusions of the Internattionalist Mission of the Cuban Military Contigent, 22 December 1988, New York. Disponível em: <http://www.factba.se/handbook.php?bc=AO> [último acesso: 15 de Maio de 2013].

Agreement among the People's Republic of Angola, the Republic of Cuba, and the Republic of South Africa, 22 December 1988, New York. Disponível em: <http://www.factba.se/handbook.php?bc=AO> [último acesso: 15 de Maio de 2013].

Principles for a peaceful settlement in Southwestern Africa, 20 July, 1988 In Barratt, John (1988), *Angola/Namibia: Prospects for a Peaceful Settlement*, Brief Report N°69, Johannesburg: The South African Institute of International Affairs.

Estatísticas

ANGOLA – GURN (s.a.), *Boletim de Estatísticas do Orçamento Geral do Estado*, Luanda, República de Angola – Governo de Unidade e Reconciliação Nacional.

ANGOLA-GURN (2005), *Boletim de Estatísticas do Orçamento Geral do Estado (1991-2005)*, Luanda, República de Angola – Governo de Unidade e Reconciliação Nacional.

ANGOLA – GEREI (2006), *Boletim Anual de Estatísticas do Orçamento Geral do Estado 2006*, Luanda, República de Angola – Gabinete de Estudos e Relações Económicas Internacionais – Ministério das Finanças.

ANGOLA – MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação.

PORTUGAL – INE (1973), *Anuário Estatístico Territórios Ultramarinos*, Vol. II, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

UNDP, *International Human Development Reports* [online]. Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/default.html>. [último acesso: 15 de Maio de 2013].

UNHCR, 2003. *Statistical Yearbook 2002*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR, 2004. *Statistical Yearbook 2003*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR, 2005. *Statistical Yearbook 2004*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR, 2006. *Statistical Yearbook 2005*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR, 2007. *Statistical Yearbook 2006*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNHCR, 2008. *Statistical Yearbook 2007*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

UNHCR, 2009. *Statistical Yearbook 2008*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees

UNHCR, 2010. *Statistical Yearbook 2009*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees

Legislação

Angola – Colónia

Lei nº277, *Diário do Governo*, I Série, nº143, 15 de Agosto de 1914.

Portaria nº906-A, *Boletim Oficial da Província de Angola*, nº41, 9 de Outubro de 1915.

Decreto nº2099, *Boletim Oficial da Província de Angola*, nº , 27 de Novembro de 1915.

Decreto nº3365, *Diário do Governo*, I Série, nº158, 15 de Setembro de 1917.

Diploma Legislativo nº755, *Boletim Oficial*, I Série, nº16 e 18, 26 de Março de 1928.

Diploma Legislativo nº238, *Diário do Governo*, I Série, nº , 17 de Maio de 1930.

Decreto nº23848, *Diário do Governo*, I Série, nºIII, 14 de Maio de 1934.

Decreto nº35733, *Diário do Governo*, I Série, nº117, 4 de Julho de 1946.

Decreto-Lei nº36:507, *Diário do Governo*, I Série, nº216, 17 de Setembro de 1947.

Decreto-Lei nº36:508, *Diário do Governo*, I Série, nº216, 17 de Setembro de 1947.

Lei nº2:025, *Diário do Governo*, I Série, nº139, 19 de Junho de 1947.

Decreto nº37029, *Diário do Governo*, I Série, nº48, 25 de Agosto de 1948.

Lei nº2066, *Diário do Governo*, I Série, nº 135 , 27 de Julho de 1953.

Decreto nº40225, *Diário do Governo*, I Série, nº147, 5 de Julho de 1955.

Decreto nº44325, *Diário do Governo*, I Série, nº101, 4 de Maio de 1962.

Decreto-lei nº44530, *Diário do Governo*, I Série, nº191, 21 de Agosto de 1962.

Decreto-lei nº45908, *Diário do Governo*, I Série, nº207, 8 de Setembro de 1962.

Decreto nº44644, *Diário do Governo*, I Série, nº245, 24 de Outubro de 1962.

Decreto-lei nº45180, *Diário do Governo*, I Série, nº183, 5 de Agosto de 1963.

Portaria nº20615, *Diário do Governo*, I Série, nº131, 3 de Junho de 1964.

Decreto-lei 45908, *Diário do Governo*, I Série, nº213, 10 de Setembro de 1964.

Decreto nº48790, *Diário do Governo*, I Série, nº301, 23 de Dezembro de 1968.

Decreto nº339/70, *Diário do Governo*, I Série, nº164, 16 de Julho de 1970.

Decreto nº554/70, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, 30 de Outubro de 1970.

Despacho, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº17, 21 de Janeiro de 1971,

Despacho, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº18, 22 de Janeiro de 1971,

Despacho, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº36, 12 de Fevereiro de 1971,

Despacho, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº46, 24 de Fevereiro de 1971,

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Portaria nº17420, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº6, 8 de Janeiro de 1971
Despacho, *Diário do Governo*, I Série nº17, 21 de Janeiro de 1971.
Diploma Legislativo nº4073, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº18, 22 de Janeiro de 1971.
Diploma nº17513, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº39, 16 de Fevereiro de 1971.
Portaria nº17518, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº41, 19 de Fevereiro de 1971.
Decreto nº50/71, *Diário do Governo*, I Série, nº45, 23 de Fevereiro de 1971.
Portaria nº17642, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº82, 7 de Abril de 1971.
Portaria nº17647, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº85, 12 de Abril de 1971.
Aviso nº4/71, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº113, 14 de Maio de 1971.
Decreto nº336/71, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº187, 10 de Agosto de 1971.
Despacho Legislativo nº4153, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº206, 1 de Setembro de 1971.
Decreto nº422/71, *Diário do Governo*, I Série, nº232, 1 de Outubro de 1971,
Diploma Legislativo nº4174, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº268, 15 de Novembro de 1971.
Diploma Legislativo nº14/72, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº20, 25 de Janeiro de 1972.
Portaria nº91/72, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº34, 10 de Fevereiro de 1972.
Portaria nº607/73, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº218, 15 de Setembro de 1973.
Portaria nº746/73, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº296, 20 de Dezembro de 1973.
Portaria nº44/74, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº14, 17 de Janeiro de 1974.
Decreto nº64/75, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº21, 25 de Janeiro de 1975.
Decreto-lei nº109/75, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº156, 5 de Setembro de 1975.
Decreto-lei nº147/75, *Boletim Oficial de Angola*, I Série, nº252, 28 de Outubro de 1975.

Angola Independente

Lei Constitucional DR 1/75, *Diário da República*, I Série, 1, 11 de Novembro de 1975.
Portaria nº 77-A/76, *Diário da República*, I Série, nº279, 26 de Novembro de 1976.
Despacho nº3/79, *Diário da República*, I Série, nº279, 29 de Setembro de 1979.
Decreto nº44/79, *Diário da República*, I Série, nº82, 6 de Abril de 1979.
Decreto nº31/80, *Diário da República*, I Série, nº85, 10 de Abril de 1980.
Despacho 61/80, *Diário da República*, I Série, nº61, 13 de Março de 1980
Decreto nº40/80, *Diário da República*, I Série, Nº113, de 14 de Maio de 1980.
Decreto nº95/80, *Diário da República*, I Série, nº206, 30 de Agosto de 1980.
Decreto nº152/80, *Diário da República*, I Série, nº229, 29 de Setembro de 1980.
Decreto Executivo Conjunto 7/81, *Diário da República*, I Série, nº50, 2 de Março de 1981.
Resolução nº2/83, *Diário da República*, I Série, nº73, 29 de Março de 1983.
Resolução nº6/83, *Diário da República*, I Série, nº278, 25 de Novembro de 1983.
Decreto nº108/83, *Diário da República*, I Série, nº242, 13 de Outubro de 1983.
Decreto 110/83, *Diário da República*, I Série, nº283, 1 de Dezembro de 1983.
Resolução nº5/85, *Diário da República*, I Série, nº6, 19 de Janeiro de 1987.
Decreto nº23/89, *Diário da República*, I Série, nº20, 27 de Maio de 1989.
Decreto nº28/89, *Diário da República*, I Série, nº25, 1 de Julho de 1989.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Lei nº12/91, *Diário da República*, I Série, nº19, 6 de Maio de 1991.
Lei 18/91, *Diário da República*, I Série, nº21, 18 de Maio de 1991.
Lei nº21-A/92, *Diário da República*, Iª Série, nº34, 28 de Agosto de 1992 (suplemento).
Lei nº23/92, *Diário da República*, I Série, nº38, 16 de Setembro de 1992.
Decreto nº38-A/92 *Diário da República*, I Série, nº31, 7 de Agosto de 1992.
Decreto nº39-D/92, *Diário da República*, I Série, nº34, 28 de Agosto de 1992.
Decreto nº34/98, *Diário da República*, I Série, nº42, 2 de Outubro de 1998.
Decreto nº58/00, *Diário da República*, I Série, nº53, 15 de Dezembro de 2000.
Decreto-Lei nº2/01, *Diário da República*, I Série, nº28, 22 de Junho de 2001.
Decreto nº35/01, *Diário da República*, I Série, nº26, 8 de Junho de 2001.
Decreto 44-A/01, *Diário da República*, I Série, nº30 Suplemento, 6 de Julho de 2001.
Lei nº13/01, *Diário da República*, Iª Série, nº65, 31 de Dezembro de 2001.
Decreto nº42/02, *Diário da República*, I Série, nº66, 20 de Agosto de 2002.
Decreto nº46/04, *Diário da República*, I Série, nº32, 20 de Abril de 2004.
Decreto Executivo nº47/04, *Diário da República*, I Série, nº33, 23 de Abril de 2004.
Decreto Executivo nº48/04, *Diário da República*, I Série, nº33, 23 de Abril de 2004.
Decreto Executivo nº65/04, *Diário da República*, I Série, nº50, 22 de Junho de 2004.
Decreto nº65/04, *Diário da República*, I Série, nº85, 22 de Outubro de 2004.
Decreto nº66/04, *Diário da República*, I Série, nº85, 22 de Outubro de 2004.
Decreto Executivo nº121/04, *Diário da República*, I Série, nº86, 26 de Outubro de 2004.
Decreto nº90/04, *Diário da República*, I Série, nº97, 3 de Dezembro de 2004.
Decreto nº02/05, *Diário da República*, I Série, nº6, 14 de Janeiro de 2005.
Decreto nº11/05, *Diário da República*, I Série, nº43, 11 de Abril de 2005.
Decreto-lei nº2/07, *Diário da República*, I Série, nº2, 3 de Janeiro de 2007.
Decreto nº23/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº24/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº25/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº26/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº27/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº28/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº29/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Decreto nº30/07, *Diário da República*, I Série, nº55, 7 de Maio de 2007.
Despacho nº147/08, *Diário da República*, Iª Série, nº52, 20 de Março de 2008.
Decreto Executivo nº78/08, *Diário da República*, I Série, nº106, 11 de Junho de 2008.
Decreto Executivo nº213/08, *Diário da República*, I Série, nº181, 26 de Setembro de 2008.
Decreto Executivo nº214/08, *Diário da República*, I Série, nº181, 26 de Setembro de 2008.
Decreto Executivo nº215/08, *Diário da República*, I Série, nº181, 26 de Setembro de 2008.
Decreto nº7/09, *Diário da República*, I Série, nº87, 12 de Maio de 2009.
Resolução nº46/09, *Diário da República*, I Série, 208, 3 de Novembro de 2009.
Decreto-Lei nº23/09, *Diário da República*, I Série, nº234, 10 de Dezembro de 2009.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Decreto nº90/09, *Diário da República*, I Série, nº237, de 15 de Dezembro de 2009.

Lei nº17/10, *Diário da República*, I Série, nº142, 29 de Julho de 2010.

Lei nº19/11, *Diário da República*, I Série, nº94, 20 de Maio de 2011.

Decreto Presidencial nº109/11, *Diário da República*, Iª Série, nº98,26 de Maio de 2011.

Despacho Executivo Conjunto nº184/11, *Diário da República*, Iª Série, nº225, 23 de Novembro de 2011.

Bibliografia

- 61 Mech (s.a.), *Operations*. Disponível em: <http://www.61mech.org.za/operations/> [último acesso: 15.03.2013].
- Ab'sader, Aziz (1973), *Geomorfologia: A organização natural das paisagens inter e subtropicais brasileiras*, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- ADPP & MED (s.a.), *Plano de Expansão 10 Novas Escolas de Professores do Futuro*, Luanda, Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo e Ministério da Educação.
- Alexander, Edward (2003), *The Cassinga Raid*, Dissertação de Mestrado de História. s.l., University of South Africa.
- Anon (s.a.), *Programa de Desenvolvimento Institucional da Escola Superior Politécnica de Ondjiva*, Cunene, Escola Superior Politécnica de Ondjiva.
- Amaro, Roque (2001), “O Conceito de Desenvolvimento Local no Quadro da Revisão do Conceito de Desenvolvimento”, em J. Carlos Albino, *Desenvolver (Des)envolvendo: reflexões e pistas para o desenvolvimento local no Alentejo*, Messejana, ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste.
- Amaro, Roque (2003), “Desenvolvimento – Um Conceito Ultrapasso ou em Renovação: Da teoria à prática e da prática à teoria”, *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, pp.36-70.
- Amsden, Alice (1989), *Asia's Next Giant: South Korea and late industrialization*. Oxford, Oxford University Press.
- ANGOLA (1995), *Mesa Redonda de Doadores: Cunene*, Luanda: República de Angola.
- ANGOLA (s.a.), *Universidade Agostinho Neto* [Diapositivo online]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45224005/1763-Da-Mata-Universidade-Agostinho-Neto> [último acesso: 15 de Junho de 2013].
- ANGOLA – CNIDAH (2007), *Landmine Impact Survey*, Luanda, República de Angola – Comissão Nacional Inter-Sectorial de Desminagem e Assistência Humanitária.
- ANGOLA-GDC (1972), *Plano de Desenvolvimento Regional do Leste do Cunene – Apontamento para um Plano de Desenvolvimento para 1973-1976*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- ANGOLA – CM (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, Luanda, Conselho de Ministros.
- ANGOLA – GPK (s.a), *Programa Provincial de Médio Prazo 2009-2013*, Cunene, Gabinete de Estudos e Planeamento – Governo da Província do Kunene.
- ANGOLA – GPK (s.a.), *Modelo de Simulação da Província do Cunene*, Cunene, Governo da Província do Cunene.
- ANGOLA – MAT (s.a.), *Província do Cunene* [online], Luanda, Ministério da Administração do Território.
- ANGOLA – MED (s.a.), *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 Anos de Independência*, Luanda, Ministério da Educação – República de Angola.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

- ANGOLA – MED & ADPP (s.a.), *OS Professores do Futuro de Angola: O desenvolvimento da educação junto com as comunidades*, [online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=397k4Zv4qmw>
- ANGOLA-MED (1991), *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Luanda, Ministério da Educação – República de Angola.
- ANGOLA – MED (2011), *EducaAngola – 1ª Feira de Amostras do Sistema Educativo*, Luanda, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação.
- ANGOLA – MED (2011?), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda, Ministério da Educação – República de Angola.
- ANGOLA – MF (2001-2011), *Orçamentos Passados*. Disponível em: <http://www.minfin.gv.ao/docs/dspOrcaPass.htm> [último acesso: 30 de Março de 2013].
- APEU (1973), *O Plano de Desenvolvimento do Cunene*, Lisboa, Associação Portuguesa das Empresas do Ultramar.
- Barreto, Isabel (2012), O Êxodo da Minoria Branca de Angola, *Outros Tempos*, 9(13), pp. 46-65.
- Barreto, Isabel (2012), A Descolonização de Angola: Migração e Adaptação de Portugueses e Brancos Angolanos no Rio do Janeiro, *XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, Democracia e Justiça*, 10-13 de Julho de 2012, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Becker, Gary (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 3rd Edition, Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Becker, Gary (2007), “Health as Human Capital: Synthesis and Extensions”, *Oxford Economic Papers*, 59, pp.379-410.
- Berthelot, Jean Marie (1990), *L’Intelligence du social*, Paris, PUF.
- Bertucci, Ademar, Silva, Roberto (2003), *20 Anos de Economia Popular Solidária: Trajetória da Caritas Brasileira dos PACs à EPS*, Brasília, DF, Gráfica Terra.
- Blair, Margaret (2011), “An Economic Perspective on the Notion of «Human Capital»”, em Burton-Jones, Alan, Spender, J.-C. (ed.), *The Oxford Handbook of Human Capital*, Oxford, Oxford University Press.
- Bursztyn, Marcel, org. (2001), *Ciência, Ética e Sustentabilidade*, 2ª ed., São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO.
- Buza, Alfredo e Alberto, Guillermina (2012). *Políticas Públicas de Desenvolvimento e de Reforma do Ensino Superior no Contexto da República de Angola*. 2ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), 6-8 de Novembro de 2012, Macau.
- Cann, John (1998), *Contra-Insurreição em África: O Modo Português de Fazer a Guerra, 1961-1974*, Rana, Edições Atena.
- Castro, Velloso (1908), *A Campanha do Cuamato em 1907: breve narrativa acompanhada de fotografias*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Cattani, António (2002), *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*, 4ª ed., Porto Alegre, Editora Vozes.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

- Chivela, David, Nisangengo, Pedro e Fernandes, Pedro (2004), *Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Contreiras Jr., Manuel (1937), “O Massacre do Cunene”, *Os Cadernos Coloniais*, 44, Lisboa, Edições Cosmos.
- Correia, Pedro (1996), *Angola – do Alvor a Lusaka*, Lisboa, Hugin.
- Costa, Isabel, Oulai, Dramane (2003), *Orçamentos e Despesas de Educação: Perspectivas em Cabo Verde, Angola e Moçambique*, Paris, Instituto Internacional de Planeamento e Educação – UNESCO.
- Crawford, Richard (1994), *Na Era do Capital Humano*, São Paulo, Atlas.
- Eastermann, Carlos (1983), *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro) – Colectânea de Artigos Dispersos*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Echeverri, Rafael e Ribeiro, Pilar (2002), *Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentável: visão do território na América latina e no Caribe*, Brasília, IICA.
- ESPO (s.a.), *Universidade Mandume ya Ndemufayo – Escola Superior Politécnica de Ondjiva*, [Folheto], Ondjiva, Escola Superior Politécnica de Ondjiva.
- Ferreira, Eduardo (1974), *Aspectos do Colonialismo Português*, Lisboa, Seara Nova.
- FormPro (2011), *Vamos Trabalhar*, Especial, Luanda, FormPro.
- FormPro (2012), *Vamos Trabalhar*, 1, Luanda, FormPro.
- FormPro (2011), *Vamos Trabalhar*, 2, Luanda, FormPro.
- FormPro (2012), *Vamos Trabalhar*, 3, Luanda, FormPro.
- FormPro (2012), *Vamos Trabalhar*, 4, Luanda, FormPro.
- FormPro (2012), *Vamos Trabalhar*, 5, Luanda, FormPro.
- FormPro (2012), *Vamos Trabalhar*, 6, Luanda, FormPro.
- Friedman, Milton (1962), *Capitalism and Freedom*, Chicago, The University of Chicago.
- George, Christian (2001), *The Cuban Intervention in Angola, 1965-1991 from Che Guevara to Cuito Cuanavale: A detailed study of Cuba Internationalism & Angolan War*, Tese de Doutoramento, Bristol, University of Bristol.
- Grunwald, Edda e Graf, Katharina (s.a.), *Educação e Formação Técnica e Profissional*, Luanda, FormPro.
- Hayes, Patricia (1993), Order out of Chaos: Mandume Ya Ndemufayo and Oral History, *Journal of Southern African Studies*, 19 (1), pp. 89-113.
- Lewis, William (1954), “Economic Development with Unlimited Supplies of Labor”, *Manchester School of Economic Social Studies*, 22 (2), pp.139-191.
- Kanhameni, Qunito (2011), “Aumenta o número de crianças no ensino”, *Journal de Angola*. Disponível em: http://jornaldeangola.sapo.ao/regioes/cunene/aumenta_numero_de_crianças_no_ensino [último acesso: 15 de Março de 2013].
- Machlup, Frizz (1982), “Issues in the Theory of Human Capital: Education and Investment”, *The Pakistan Development Review*, XXI (1), pp.1-17.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

- Marcum, John (1969), *The Angolan Revolution*, Vol. I e II, Massachusetts, The M.I.T. Press.
- Messiant, Christine (1994), Angola, les Voies de l’Ethnisation et de la Décomposition, *Lusotopie*, 1-2, pp.155-210.
- Messiant, Christine (1995), MPLA et UNITA: un processus de paix e logique de guerre, *Politique Africaine*, 57, pp.40-57.
- Mincer, Jacob (1981), *Human Capital and Economic Growth*, NBER Working Paper, Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research.
- Monteiro, Ramiro (1994). *Os Ambós de Angola antes da Independência*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.
- MPLA/PT (1977), *Documentos e Teses ao I Congresso*, Luanda, Movimento Popular de Libertação de Angola.
- MPLA/PT (1980), *Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social da República Popular de Angola no Período 1981/85*, Luanda, Movimento Popular de Libertação de Angola.
- MPLA/PT (1985), *2º Congresso do MPLA*, Luanda, Movimento Popular de Libertação de Angola.
- Myrdal, Gunnar (1960), *Teoria Económica e Regiões Subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro, Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
- Neto, José (1963), “O Baixo Cunene – Subsídios para o seu Desenvolvimento”, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- Neto, Manuel (2005), *História e Educação em Angola: Do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*, Capinas, Universidade de São Paulo.
- Nogueira, Isabel (2012). Reitor da Universidade Lusíada Acredita que Angola Vai Continuar em Paz. *A Semana*, 5 de Abril de 2012. Disponível em: <http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article74681>. [Último acesso: 1 de Junho de 2013].
- Nortje, Piet (2003), *32 Battalion: The Inside Story of South Africa’s Elite Fighting Unit*, Cape Town, S.A., Zebra Press.
- Nunes, António (2002), *Angola: 1966-74: Vitória Militar no Leste*, Lisboa, Prefácio.
- Nunes, António (2005), *Angola 1961: da Baixa do Cassange a Nambuangongo*, Lisboa, Prefácio.
- Pélissier, René (1969), “Campagnes Militaires au Sud-Angola (1885-1915)”, *Cahier d’études africaines*, IX (1), pp.4-73.
- Pereira, Anthony (1994), The Neglected Tragedy: The Return to War in Angola, 1992-3, *The Journal of Modern African Studies*, 32(1), pp.1-28.
- Redinha, José (1975, 2009), *Etnias e Culturas de Angola*, Luanda, Instituto de Investigação Científica de Angola.
- Reis, Vitor (2000), *Principais Estratégias de Desenvolvimento em confronto cona República de Cabo Verde após a Independência*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

- Robson, Paul e Roque, Sandra (2001), “Here in the city there is nothing left over for lending a hand”, Guelph Canada, Development Workshop.
- Rodrigues, Cristina (2007), “Cunene em Movimento: dinâmicas empresariais transfronteiriças”, *Economia Global e Gestão*, 12, (3), pp.57-60.
- Santos, Martins (1998), *Cultura, Educação e Ensino em Angola*, Edição eletrónica, Braga.
- Schultz, Theodore (1961), Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, 51, (1), pp.1-17.
- Schultz, Theodore (1973), *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Schultz, Theodore (1981), *Investing in People: The Economics of Population Quality*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- Sen, Amartya (1988), “The Concept of Development”, em Chenery, H. E Srinivasan, T. (ed). *Handbook of Development Economics*. Vol. I, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, pp.10-26.
- Sen, Amartya (2003), *O Desenvolvimento como Liberdade*, Lisboa, Gradiva.
- Sencébé, Yannick (2007), “Les Territoires du Développement en France: analyse des référentiels de la décentralisation et de leurs traductions locales dans les espaces ruraux”, *Colóquio Internacional sobre Desenvolvimento Territorial Sustentável*, 22 a 25 de Agosto de 2007, Florianópolis. Disponível em: <http://nmd.ufsc.br> [último acesso: 15 de Março de 2013].
- Silipuleni, Bautério (2010), Instituto Médio de Ondjiva forma centenas de professores, *Jornal de Angola*, 21 de Janeiro de 2010.
- Silva, João (s.a.), *Amartya Sen “Desenvolvimento como Liberdade”*, Porto, Faculdade de Economia do Porto.
- Soares, Amadeu (2002), “Levar a Escola à Sanzala – Plano de Ensino Primário Rural em Angola: 1961-62”, *Episteme*, IV (10-11-12), pp.1-24.
- UMN (s.a.), *Universidade Mandume ya Ndemufayo* [Folheto], Lubango, Universidade Mandume ya Ndemufayo.
- UNDP, 2004, *Human Development Report: Cultural Liberty in Today's Diverse World*, New York, United Nations Development Program.
- UNDP, 2005. *Human Development Report: Aid, trade and security in an unequal world*, New York, United Nations Development Program.
- UNDP, 2006, *Human Development Report: Beyond scarcity*, New York, United Nations Development Program.
- UNDP, 2007-8, *Human Development Report: Fighting climate change*, New York, United Nations Development Program.
- UNESCO, UNICEF e ANGOLA-MED (1993), *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*, Luanda, UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação – República de Angola.
- Veríssimo, Luís (2005), *Plano de Urbanização da Cidade de Ondjiva*, Cunene, Governo da Província do Cunene – República de Angola.
- Vines, Alex (1995) La Troisième Guerre Angolaise, *Politique Africaine*, 57, pp.27-39.

Análise das Políticas de Desenvolvimento do Capital Humano em Angola

Zau, Filipe (2002), *Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa, Universidade Aberta.

Páginas internet visitadas:

61 Mech Battalion Group Veterans Association - <http://www.61mech.org.za/operations/>

Indexador do Diário da República - <http://dre.tretas.org/>

ANGOLA - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação - http://www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm

ANGOLA - Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social - <http://www.mapess.gv.ao>

ANGOLA - Ministério da Administração do Território - <http://www.mat.gv.ao/portalmat/default.aspx?s=47>

ANGOLA - Ministério da Educação - <http://www.med.gov.ao/>

ANGOLA – Ministério das Finanças - <http://www.minfin.gv.ao>

UCAN -

http://www.ucan.edu/www1/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=109

Diário da República - <http://www.dre.pt/> e <http://www.legislacao.org/>

Ensino Angola - <http://ensinoangola.com/category/historico/>

Ministério do Ensino Superior - <http://www.min-ensinosuperior-angola.net/module-styles/lista-de-universidades-em-angola>

Ministério da Administração e Território (MAT) - <http://www.mat.gov.ao/>

Movable Type Ltd - <http://www.movable-type.co.uk/scripts/latlong.html>

ITouchMap.com - <http://itouchmap.com/>

Universidade Mandume Ya Ndemufayo - <http://www.umn-angola.org/>

United Nations Development Program – <http://www.undp.org>

World Investment News - <http://www.winne.com/dncountryreport.php?id=177>

World Bank – <http://databank.worldbank.org/data/databases.aspx>

UNHCR Statistical Online Population Database -

<http://apps.who.int/globalatlas/dataQuery/reportData.asp?rptType=1>

ANEXOS

A - Questionário

B - Mapas e Organigramas

C - Quadros estatísticos

ANEXO A

Questionário

Caracterização do entrevistado:

Sexo: M F Data de nascimento:
Habilitações literárias: _____ Profissão : _____
Instituição que representa: _____
Cargo ocupado: _____

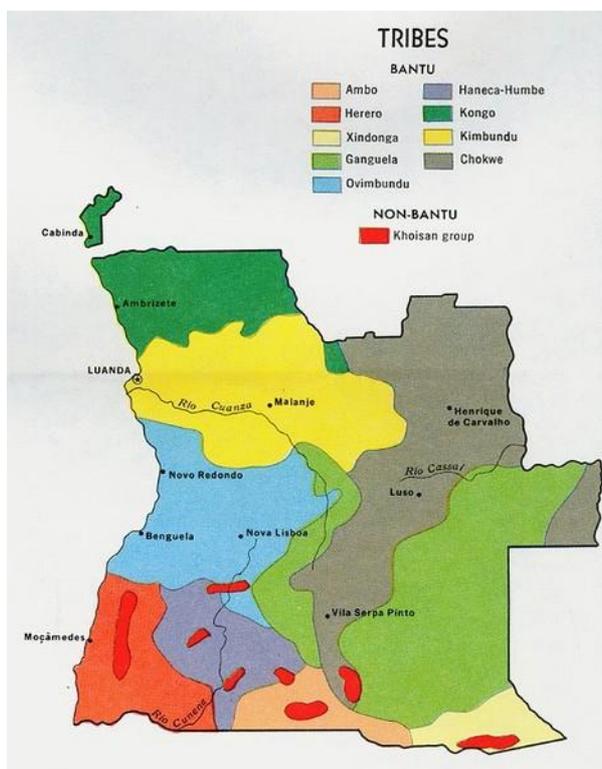
1. Quais as principais necessidades em termos de recursos humanos qualificados na v/sector na província do Cunene?
2. Que tipo de soluções o v/sector tem identificado para responder a essas necessidades? E quais os resultados da aplicação dessas soluções?
3. Com que frequência o vosso sector recorre a mão-de-obra não local para responder às necessidades? Qual a percentagem de mão-de-obra de outras províncias e qual a percentagem de mão-de-obra estrangeira? No caso de mão-de-obra estrangeiras, quais as principais nacionalidades recrutadas?
4. Acha que a educação e formação em curso na província respondem às necessidades do v/sector? O que poderia ser feito para melhorar a situação?
5. As instituições, empresas ou organizações ligadas ao v/sector oferecem cursos de formação ou especialização aos empregados? Se sim, em que áreas e qual a duração dos cursos?
6. Quais as formas de recrutamento de mão-de-obra mais comuns usadas pelo v/sector?
7. Que políticas existem para a valorização do capital humano em Angola/Província do Cunene?
8. Qual é o programa do governo traçado para implantação destas políticas a nível do capital humano na província?
9. Quais são os objectivos, metas, indicadores e realizações deste programa?
10. Baseando-se na questão do actual modelo de ensino (*Reforma Educativa*) em Angola, que contributo este fornece olhando para o anterior modelo de ensino em Angola?
 - a) contributos;
 - b) vantagens e desvantagens;
 - c) o que deveria ser revisto do seu ponto de vista.

Obrigado pela sua colaboração

Data e Horário: _____

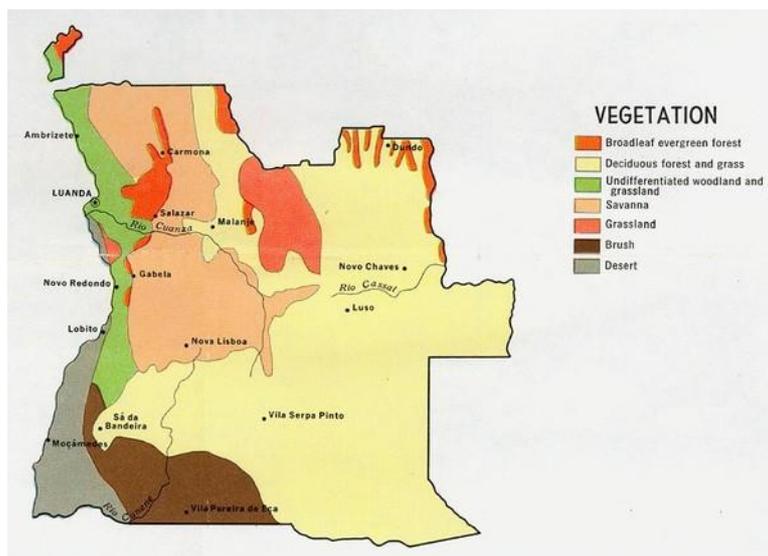
ANEXO B

Figura 1 – Distribuição dos Grupos Étnicos de Angola em 1970



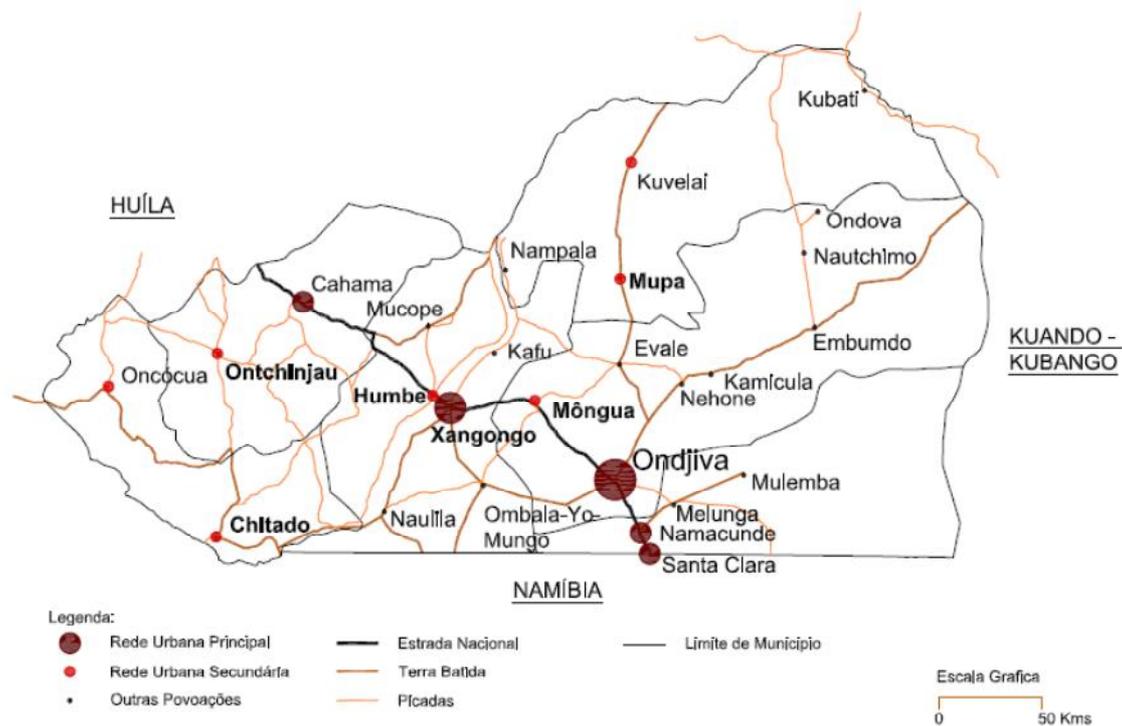
Fonte: Mappery Online, <http://mappery.com/Angola-Tribes-Map>

Figura 2 – Mapa da Vegetação em Angola



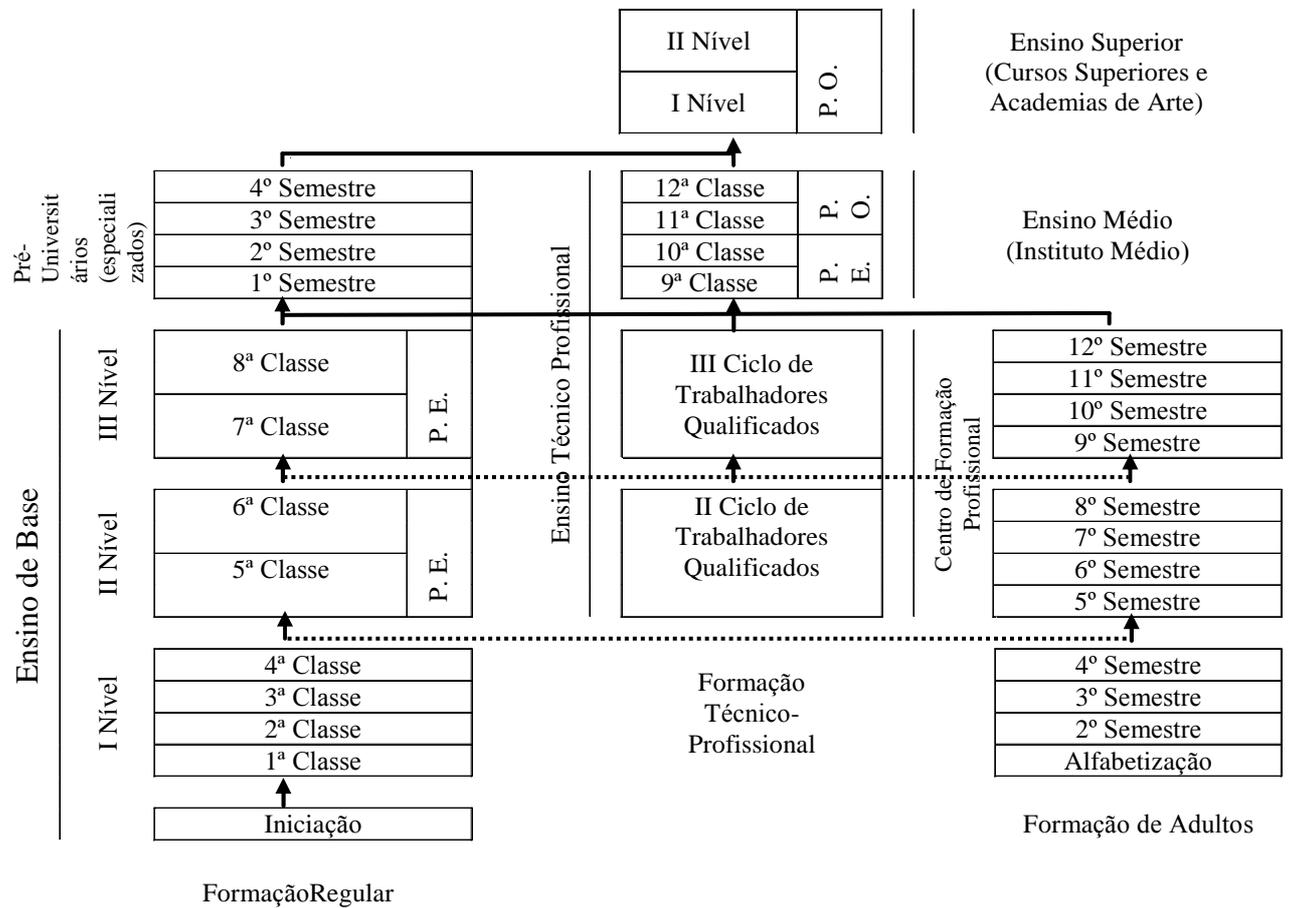
Fonte: Mappery Online: <http://mappery.com/Angola-vegetation-Map>

Figura 3 – Rede Urbana da Província do Cunene



Fonte: ANGOLA – GPK (s.a.), *Programa Provincial de Médio Prazo 2009-2013*, Cunene: Gove da Província do Kunene.

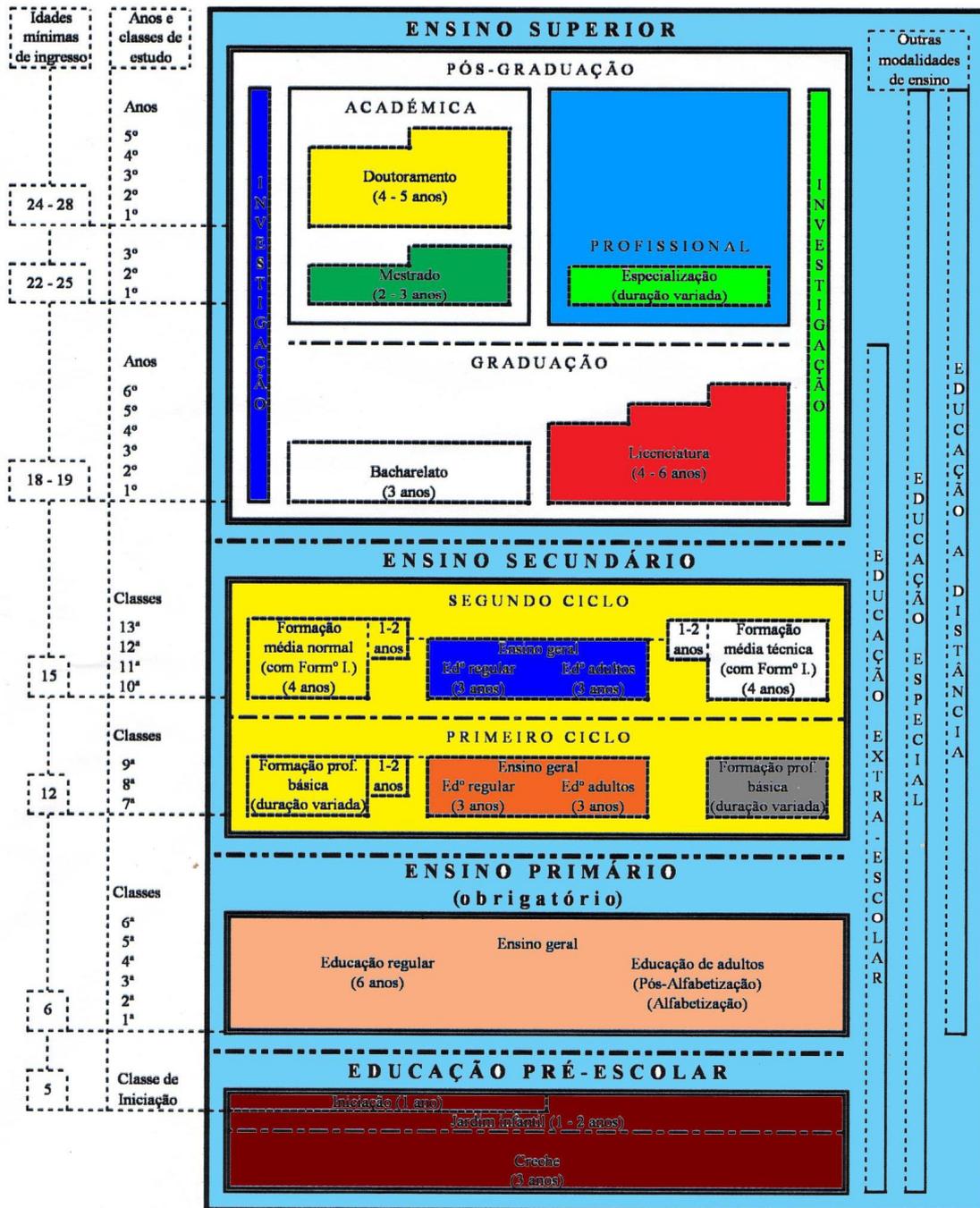
Figura 4 – Sistema de Educação e Instrução em Angola, 1978



P.O. – Produção obrigatória; P.E. – Produção Educativa

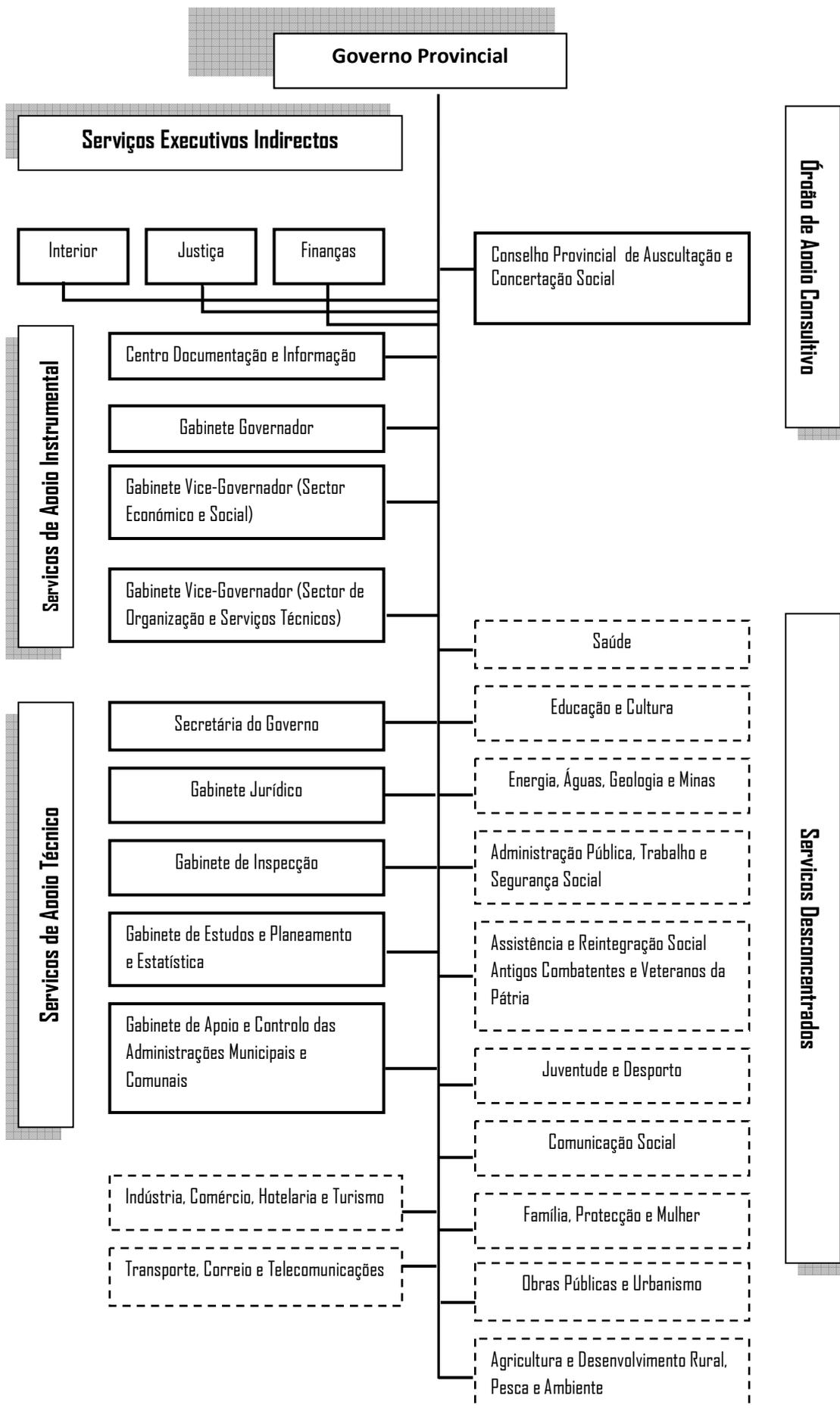
Fonte: Adaptação de MPLA, 1977. *Documentos e Teses do I Congresso*. Luanda: Movimento Popular de Libertação de Angola

Figura 5 – Organigrama do Sistema de Educação em Angola, 2001



Fonte: ANGOLA-MED, 2011. *Anuário Provincial 2010*. Cunene: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação

Figura 6 - Estrutura Orgânica d Governo Provincial do Cunene no ano lectivo 2009/2010



Fonte: Adaptação do Decreto-Lei 2/07 de 3 de Janeiro.

ANEXO C

Quadro 1 – Evolução do número de alunos, docentes e escolas entre 1964/5 e 1972/3

		EI	EP	CPES	EEP	EL	FS	EA	ES
Alunos	1964/5	1417	203337		498	760	128	258	418
	1972/3	3464	512942	40024	2212	2005	247	589	3094
	Diferença	2,4	2,5		4,4	2,6	1,9	2,3	7,4
Docentes	1964/5	51	4549		21	63	58	9	38
	1972/3	111	12393	1960	129	173	57	16	274
	Diferença	2,2	2,7		6,1	2,7	1,0	1,8	7,2
Escolas	1964/5	21	2561		7	9	3	1	1
	1972/3	63	5078	108	27	20	3	2	1
	Diferença	3,0	2,0		3,9	2,2	1,0	2,0	1,0

Legenda: **EI** - Ensino Infantil; **EP** - Ensino Primário, **CPES** - Ciclo preparatório do ensino secundário, **EEP** - Ensino Elemental Profissional, **EL** - Ensino Liceal, **FS** - Formação Serviço Social, **EA** - Ensino Agrícola, **ES** - Ensino Superior

Fonte: Adaptação de MED, 2011. *Reflexões sobre Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência*. Luanda: Ministério da Educação, p.5

Quadro 2 – Consolidação Nacional para Alfabetizandos e Alfabetizadores

Etapa Nº	Período	Alfabetizandos	Alfabetizadores
1	11.76-04.77	46404	20083
2	06.77-11.77	56366	32147
3	04.78-09.78	75282	30674
4	11.78-06.79	91840	36050
5	08.79.11.80	45049	38835
6	04.80-12.80	190104	38388
7	04.81-10.81	181056	33618
8	04.82-10.82	104511	27844
9	01.83-10.83	98430	25184
10	01.84-07.84	47922	19427
11	11.84-07.85	51513	9814
12	10.85-04.86	39891	7557
13	07.86-12.86	48314	8152
14	04.87-10.87	41878	8496
15	02.88-08.88	44987	8200
16	01.89-08.99	44110	7748
17	11.89-06.90	34305	6211
18	09.90-05.91	25465	5138
19	11.91-07.92	23377	2850
Total	19 etapas	1290804	

Fonte: Centro Nacional de Alfabetização (1992) in UNESCO, UNICEF e RA-MED (1993), *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*, Luanda, UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação – República de Angola, Anexo X.

Quadro 3 – Matrículas, Aproveitamento e Abandono no Iº Nível do Ensino de Adulto (2º - 4º Semestre)

Semestre	Alunos Matriculados	Taxa Aprovação	Taxa de Abandono
09.81-02.82	162890	25	45
04.81-08.82	164310	24	49
09.82-02.83	118880	23	54
04.82-08.83	99541	21	56
09.83-02.84	102938	27	47
09.84-02.85	112182	12	72
02.85-07.85	67039	4	92
09.85-02.86	72330	16	64
02.86-07.86	69787	29	39
09.86-02.87	74325	22	47
02.87-07.87	54468	27	59
07.87-02.88	105481	31	50
02.88-07.88	60436	46	25
09.88-02.89	47377	50	31
04.89-08.89	60771	51	24
09.89-02.90	47235	28	40
Total	1419990	26	51

Fonte: Centro Nacional de Alfabetização (1992) in UNESCO, UNICEF e RA-MED (1993), *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*, Luanda, UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação – República de Angola, Anexo X.

Quadro 4 – Evolução dos Alunos matriculados no ensino (1976-90)

Ensino	76/7	77/8	78/9	79/80	80/1	81/2	82/3	83/4	84/5	85/6	86/7	87/8	88/9	89/90	90/1
Iniciação	361446	416937	746328	664500	404255	342316	292429	254136	208459	227654	222161	212733	209171	141882	164146
I Nível	592450	958676	1420739	1714917	1332297	1258861	1174430	1065025	870410	970698	1012303	1031314	1067906	1038126	990155
II Nível	70933	94317	113884	176687	160204	111191	105673	132284	112054	130749	127486	109260	123528	112670	124873
III Nível	8025	19010	24663	40272	36433	18025	15640	27971	29287	34745	38302	31702	38513	36167	34626
Médio Técnico			1075	2133	2882	3018	3387	3637	3871	4675	5027	5861	6107	8216	11538
Médio Normal					1916	2393	2930	3263	3479	4070	4747	4809	6087	7683	8874
Pré-universitário	1341	1382	1912	2043	2299	2722	3713	3424	3195	3721	3776	4571	4633	5544	6107
Superior	1093	871	1254	1918	2333	2798	2991	3441	4493	5034	5736	5855	5960	6281	6534
Total	78958	113327	138547	216959	196637	129216	121313	160255	141341	165494	165788	140962	162041	148837	159499

Fonte: Adaptação de MED (s.a.). *Reflexões sobre Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência*. Luanda: Ministério da Educação – República de Angola, p. 6; UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola

Quadro 5 – Evolução do corpo docente do ensino (1976-90)

Subsistemas	76/7	77/8	78/9	79/80	80/1	81/2	82/3	83/4	84/5	85/6	86/7	87/8	88/9	89/90	90/1
I Nível	26818	31204	35990	40695	35136	40029	35369	33521	29191	31161	30310	27322	31953	32157	30704
II Nível	1932	2142	2477	2805	3225	2798	3471	2260	3183	3172	2974	2863	3224	3494	4336
III Nível	930	1023	1057	1112	1174	1072	1003	859	1312	1317	991	1182	1225	1644	2117
Total	29680	34369	39524	44612	39535	43899	39843	36640	33686	35650	34275	31367	36402	37295	37157

Fonte: Adaptação de MED (s.a.). *Reflexões sobre Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência*. Luanda: Ministério da Educação – República de Angola, p. 6; UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola

Quadro 6 – Evolução do rácio aluno/docente do ensino (1976-90)

Rácio Prof./aluno	76/7	77/8	78/9	79/80	80/1	81/2	82/3	83/4	84/5	85/6	86/7	87/8	88/9	89/90	90/1
I Nível	22.1	30.7	39.5	42.1	37.9	31.4	33.1	31.8	29.8	31.2	33.4	37.7	33.4	32.3	32.2
II Nível	36.7	44.0	46.0	63.0	49.7	39.7	30.4	58.5	35.2	41.2	42.9	38.2	38.3	32.2	28.8
III Nível	8.6	18.6	23.3	36.2	31.0	16.8	15.6	32.6	22.3	26.4	38.6	26.8	31.4	22.0	16.4

Fonte: Cálculo baseado nos quadros supra apresentados (i.e. Quadros 4 e 5).

Quadro 7 – Taxa de Abandono do Ensino de Base Regular (1980/1-1989/90)

Ano lect.	1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6ª classe	7ª classe	8ª classe
1980/1	23.7	22.7	21.9	23.3	43.5	40.4	44.2	43.8
1981/2	26.4	24.4	21.5	23.5	40.1	39.1	37.3	40.4
1982/3	28.6	27.6	26.0	25.8	41.8	39.3	34.7	27.5
1983/4	23.5	24.2	27.6	25.2	14.5	18.4	16.1	13.1
1984/5	32.2	29.8	31.2	32.8	30.3	37.3	49.2	54.0
1985/6	26.9	25.1	29.1	28.7	29.2	33.5	32.9	45.7
1986/7	27.2	27.0	32.0	26.4	52.7	59.5	60.6	64.6
1987/8	25.1	21.8	24.6	29.2	22.3	21.8	19.8	16.0
1988/9	25.8	23.5	22.8	25.2	33.0	25.8	29.4	25.3
1989/90	26.2	22.7	21.6	23.0	18.3	23.2	24.7	31.0

Fonte: UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola

Quadro 8 – Evolução da taxa de aprovação no ensino de base e médio normal (1980-90)

Aprovação	80/1	81/2	82/3	83/4	84/5	85/6	86/7	87/8	88/9	89/90
1ª classe	45.4	41.9	37.8	36.6	35.1	37.8	42.4	43.9	43.0	45.1
2ª classe	46.7	42.1	37.3	36.2	35.1	38.0	39.9	45.3	46.0	45.3
3ª classe	53.2	49.0	44.2	39.5	39.0	39.8	40.4	47.7	47.9	49.7
4ª classe	51.0	42.1	42.2	41.0	37.6	41.5	45.1	45.4	47.4	52.9
5ª classe	32.4	31.2	30.0	30.0	28.9	31.5	22.7	40.9	43.2	47.5
6ª classe	35.6	28.9	29.3	37.1	25.2	25.7	18.6	41.4	40.1	42.5
7ª classe	32.1	34.9	36.5	34.3	34.4	31.0	22.9	45.4	47.6	44.4
8ª classe	30.5	36.4	31.8	34.9	24.9	25.2	20.3	50.0	43.4	39.6
9ª classe*										56.5
10ª classe*										67.0
11ª classe*										71.8
12ª classe*										80.6

* Dados relativos ao ano lectivo 90/1. Dados indisponíveis para período anterior.

Fonte: UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola

Quadro 9 – Evolução dos diplomados no ensino médio técnico e superior (1980-90)

Diplomados	76/7	77/8	78/9	79/0	80/1	81/2	82/3	83/4	84/5	85/6	86/7	87/8	88/9	89/0	90/1
Médio Técnico					139	184	274	252	306	378	333	365	671	772	
Ensino Superior – UAN	37	27	21	19	47	135	129	95	211	197	188	199	255	318	287
Ensino Superior – Exterior						65	62	49	99	80	96	125	154	341	299

Fonte: Adaptação de UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola, p. 87, Anexo XI

Quadro 10 – Evolução das salas de aulas do ensino de base (1980-90)

Subsistemas	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
I Nível	16024	14504	9334	11483	16767	14426	14586	13845	14937	13523
II Nível	2238	1384	925	1932	1489	1346	1426	1202	1481	1367
III Nível	513	513	492	492	478	521	618	675	720	733

Fonte: *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 Anos 78/90's de Independência*. Luanda: Ministério da Educação – República de Angola

Quadro 11 – Evolução do número de aluno e professores entre 1993 e 1998

	Ano	Ensino Geral					Médio Normal	Médio Técnico	Superior	Rácio Aluno/Professor		
		Iniciação	EB1	EB2	EB3	Total				EB1	EB2	EB3
Alunos	1993/4	168675	907480	132496	50077	1258728	7880	12995	5669	29	25	18
	1994/5	100778	966622	131278	61025	1259703	8600	14742	5405			
	1996	109265	835760	129879	63002	1137906	15851	18434	7125			
	1997/8	157493	853658	132336	69797	1213284	14220	23881	7916			
	1998/9	239807	1272007	158742	78733	1749289	19221	24119	8337	30	22	20
Difer. 1998-1993		1.4	1.4	1.2	1.6	1.4	2.4	1.9	1.5			

Fonte: Adaptação de Costa, Isabel, Oulai, Dramane (2003), *Orçamentos e Despesas de Educação: Perspectivas em Cabo Verde, Angola e Moçambique*, Paris: Instituto Internacional de Planeamento e Educação (IIPE) – UNESCO, 172-3

Quadro 12 – Evolução do número de escolas entre 1996 e 2001

		EB1	EB2	EB3	Médio	PUNIV
Escolas	1996	2786	163	87	39	10
	2002	4424	282	164	64	18
	Diferença	1.6	1.7	1.9	1.6	1.8

Fonte: Adaptação de ANGOLA-MED, s.a.. *Reflexões sobre Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência*. Luanda: Ministério da Educação, 9-10.

Quadro 13 – Contribuição da Educação para a Despesa Pública 2002-2008
(preços correntes, em mil milhões de Kwanzas)

Subsistema	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ensino pré-primário					0.01	0.06	0.03
Ensino primário	4.79	6.34	4.69	5.77	3.75	7.22	18.05
Ensino Secundário	8.12	1.40	3.98	2.62	2.38	3.52	29.82
Ensino Técnico- Profissional	12.81	1.99	3.45	3.75	22.66	32.16	0.28
Educação de Adultos		1.62	0.01	0.03	0.28	1.15	0.65
Ensino superior		15.02	6.5	13.34	9.08	9.2	9.17
Outras despesas	74.29	73.63	81.37	74.49	61.83	46.69	42.01
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fonte: Adaptação de ANGOLA-MF (2006), *Boletim Anual de Estatísticas do Orçamento de Estado – Séries Anuais 1991-2005*, Luanda: Gabinete de Estudos e Relações Económicas Internacionais, Ministério das Finanças, 174; ANGOLA – MF (2009), *Boletim Anual de Estatísticas do Orçamento de Estado 2008*, Luanda: Gabinete de Estudos e Relações Económicas Internacionais, Ministério das Finanças, 38; ANGOLA-MED, s.a., *Reflexões sobre Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de independência*. Luanda: Ministério da Educação, 9-10, 24.

Quadro 14 – Evolução das Salas de Aula por (2002-2010)

	Antigo Sistema de Educação		Novo Sistema de Educação						
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Primário	17236	25436	33950	35665	37380	41343	45608	46976	48386
1º ciclo	1225	1269	1421	1809	2197	2796	3467	3571	3678
2º ciclo	551	571	640	814	995	1194	1441	1484	1529

Fonte: ANGOLA-MED (2011?), *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*, Luanda: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 4.

Quadro 15 – Número de Alunos por Nível e Taxas de Escolarização – 1990/1

Províncias	EB1						EB2				EB3	
	1	2	3	4	Total	TBE	5	6	Total	TBE	Total	TBE
Cabinda	10341	8358	5641	2981	27411	162.2	1305	473	1778	23.4	694	6.9
Zaire	5010	5403	4162	2378	16953	87.1	969	619	1588	17.6	429	3.4
Uíge	15104	12387	10826	6354	44671	50.5	3377	1957	5334	13.1	1467	2.6
Luanda	70512	69755	57364	39656	237287	119.1	21540	17763	39303	45.0	11521	9.9
Cuanza N	11606	9738	6703	4664	32711	80.9	1882	958	2840	15.2	568	2.2
Cuanza S	30254	21869	14028	8702	74853	106.6	5504	2093	7597	23.5	1424	3.2
Malange	14722	11992	11090	7026	44830	47.0	3990	2908	6898	15.8	1596	2.6
Luanda N	8783	6801	5256	2878	23718	75.5	1802	856	2658	18.1	1043	5.3
Benguela	47138	27515	33406	21206	149265	216.8	14436	7303	21739	68.5	6003	13.6
Huambo	27622	20336	15667	10482	74107	45.6	6181	3751	9932	13.2	3400	3.3
Bié	12985	12400	10098	5928	41411	34.7	4102	2692	6794	12.2	2771	3.6
Moxico	7156	6893	4824	3861	22734	67.5	1356	576	1932	12.4	380	1.8
C. Cubango	2969	2156	1273	937	7335	52.4	563	238	801	12.5	129	1.4
Namibe	8507	6264	4131	2277	21179	175.0	1642	818	2460	44.5	864	11.1
Huíla	37126	29311	22574	15070	104081	111.8	7212	3541	10853	25.5	1896	3.2
Cunene	15369	6689	1778	905	24741	100.6	559	226	785	6.9	74	0.5
Luanda S	5738	4824	3625	2011	16198	86.7	98	46	144	1.7	179	1.5
Bengo	12046	7172	4928	2732	26878	150.0	984	453	1437	17.5	188	1.6
Total	343078	289863	217374	140048	990363	87.9	77602	47271	124873	24.3	34626	4.9

Fonte: Centro Nacional de Alfabetização (1992) in UNESCO, UNICEF e RA-MED (1993), *Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*, Luanda, UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação – República de Angola, Anexo VI.

Quadro 16 – Situação do Ensino de Base Regular por Província (1990-1)

Províncias	Taxa Bruta de Escolarização					Rácio Prof./Aluno	Rácio Aluno/Sala
	Iniciação	I Nível	II Nível	III Nível	EBR		
Bengo	78.5	150	17.5	1.6	76.2	54	63
Benguela	187	216.8	68.5	13.6	129.7	44	94
Bié	54.9	34.7	12.2	3.6	23.9	26	44
Cabinda	149.9	162.2	23.4	6.9	92.5	29	57
Cuando Cubango	59.3	52.4	12.5	1.4	32.8	38	99
Cuanza Norte	63.6	80.9	15.2	2.2	44.9	34	88
Cuanza Sul	58	106.6	23.5	3.2	57	42	50
Cunene	138.9	100.6	6.9	0.5	59.7	40	114
Huambo	4.5	45.6	13.2	3.3	23.2	21	84
Huíla	120.2	111.8	25.5	3.2	66.7	38	65
Luanda	2	119.1	45	9.9	62.5	37	134
Luanda Norte	93.2	75.5	18.1	5.3	47.5	37	84
Lunda Sul	139.7	86.7	2.7	1.5	52.5	47	102
Malange	21.3	47	15.8	3.6	26	27	48
Moxico	74.8	67.5	12.4	1.8	39.9	33	54
Namibe	18	175	44.5	11.1	87.4	45	146
Uíge	33.1	50.5	13.1	2.6	28.4	38	87
Zaire	48.6	87.2	17.6	3.4	46.5	35	41
Total	52.4	87.9	24.3	4.9	49.3	35	77

Fonte: Adaptação de UNESCO, UNICEF e MEC, 1993. Angola: Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo. Luanda: UNESCO, UNICEF e Ministério da Educação e Cultura-República de Angola

Quadro 17 – Distribuição do Pessoal Docente em 14 de Janeiro de 1974

DISTRITOS	PROF.PRIMÁRIOS	PROF.POSTO	TOTAL
Benguela	250	170	420
Bié	100	165	265
Cabinda	50	110	160
Cuanza-Norte	100	110	210
Cuanza-Sul	100	110	210
Cunene	50	70	120
Cuando-Cubango	50	70	120
Huambo	270	280	550
Huíla	220	190	410
Luanda	750	115	865
Lunda	50	50	100
Malanje	100	130	230
Moçâmedes	50	40	90
Moxico	60	50	110
Uíge	100	140	240
Zaire	50	50	100
TOTAIS	2350	1850	4200

Fonte: Portaria nº44/74, Diário do Governo, I Série, nº14, 17 de Janeiro de 1974.

Quadro 18 – Despesas por Local
(%)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Cabinda	1.9	1.4	1.1	0.6	4.3	3.5	2.2	1.20	0.80	1.00	2.20	1.40	1.00	0.70	1.30	1.07	0.89	1.11
Zaire	0.9	0.3	0	0.0	0	0.5	1	0.30	3.00	0.70	0.70	0.60	0.40	0.30	0.30	0.38	0.37	0.30
Uige	1.9	1.3	0	0.0	0	0.9	0.6	0.80	0.10	2.00	0.40	0.50	0.30	0.60	0.60	0.55	1.34	0.64
Luanda	5.2	6.3	5.5	3.3	6.5	2.5	2.6	3.00	2.70	2.80	4.80	3.40	2.50	4.50	4.00	8.86	3.20	2.93
Cuanza-Norte	1.4	1.1	0	0.0	0	0.4	0.3	0.40	0.30	0.20	0.40	0.30	0.30	0.50	0.40	0.38	0.41	0.34
Cuanza-Sul	2.1	2.1	1.3	0.6	0.4	0.6	0.6	0.50	0.20	0.30	0.60	0.60	0.50	0.80	0.80	0.56	0.57	0.60
Malanje	1.4	2.6	1.3	0.6	0.4	0.7	0.6	0.60	0.10	0.20	0.30	0.30	0.30	0.30	0.40	0.25	0.46	0.45
Lunda-Norte	0.6	0.9	1.3	0.4	1.9	0.5	0.5	0.40	0.20	0.20	0.40	0.40	0.30	0.30	0.40	0.36	0.41	0.41
Lunda-Sul	0.6	1.1	0.9	0.4	0.6	0.5	0.5	0.40	0.20	0.20	0.30	0.30	0.20	0.40	0.30	0.32	0.37	0.29
Benguela	4.1	4.6	2.9	1.3	1.9	1.8	1.6	1.10	0.80	0.90	1.50	1.40	1.10	1.70	1.70	1.18	1.33	1.45
Huambo	3	1.3	0	0.0	0	0.8	0.8	0.80	0.40	0.50	0.70	0.90	0.80	1.20	1.10	0.80	1.28	1.41
Bié	2	1.5	0	0.0	0.4	0.8	0.5	0.50	0.10	0.30	0.50	0.50	0.50	0.60	0.70	0.58	0.65	0.72
Moxico	1.1	1.4	1.5	0.6	1.3	0.4	0.8	0.50	0.20	0.90	0.40	0.40	0.40	0.50	0.40	0.53	0.62	0.98
Quando-Cubango	0.7	0.7	0.2	0.4	0.7	0.5	0.4	0.60	0.10	0.10	0.30	0.40	0.30	0.30	0.40	0.33	0.35	0.54
Namibe	1.2	1.3	0.7	0.3	0.5	0.5	0.4	0.40	0.10	0.30	0.50	0.40	0.30	0.40	0.30	0.31	0.39	0.33
Huíla	2.9	3.6	1.7	0.9	1.4	1.1	1	1.40	0.50	0.70	1.00	1.00	0.90	1.50	1.10	0.89	0.95	0.93
Cunene	0.9	1.4	0.7	0.3	0.7	0.5	0.4	0.50	0.20	0.20	0.40	0.30	0.30	0.40	0.40	0.38	0.38	0.35
Bengo	1.1	0.3	0.9	0.4	1.3	0.4	0.3	0.20	0.10	0.10	0.30	0.40	0.30	0.40	0.50	0.35	0.42	0.38
Média Geral	1.83	1.84	1.11	0.56	1.24	0.94	0.84	0.76	0.56	0.64	0.87	0.75	0.59	0.86	0.84	1.00	0.80	0.79
estrutura central	66.8	65.8	698.9	63.8	65.3	24.0	42.2	29.40	75.30	40.80	43.40	50.00	33.10	83.90	84.10	80.98	84.27	85.59
encargos gerais	0	0	10.1	25.1	8.9	35.9	41.9	39.70	10.80	48.00	38.70	34.40	54.70	0.00	0.00			
exterior	0	0	0	0.0	0	1.4	0.6	2.00	3.90	1.40	2.20	2.50	1.40	0.60	0.70	0.94	1.34	0.24
Despesas a classificar						21.8	0	15.30	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00			

Quadro 19 – Tipologia de construção das salas por município e nível de ensino, em 2010

		Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde	Total
Primário	Definitivo	44.7	32.6	85.7	16.3	37.3	43.5	
	Provisório	22.4	56.9	14.3	66.9	38.4	21.0	
	Improvisado	32.9	10.4		16.9	24.3	35.5	
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
1º ciclo	Definitivo		47.2			83.9	13	
	Provisório		47.2			9.7		
	Improvisado		5.6			6.4		
	Total		100.0			100.0		
2º ciclo	Definitivo		72.2			100.0		
	Provisório		22.2					
	Improvisado		5.6					
	Total		100.0			100.0		

Fonte: ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística – Ministério da Educação, 45, 87 e 108.

Quadro 20 – Carteiras e assentos por município e nível de ensino, em 2010

Ensino	Material	Cahama	Cuanhama	Curoca	Cuvelai	Ombadja	Namacunde
Primário	Carteiras	828	6584	135	935	4559	1818
	Assentos	681	7916	135	938	4839	2742
1º ciclo	Carteiras		2268	80	106	146	298
	Assentos		3029	80	106	299	298
2º ciclo	Carteiras		1730			240	
	Assentos		532			240	

Fonte: ANGOLA- MED (2011), *Anuário Provincial 2010*, Cunene, GEPE – Ministério da Educação, 48, 90 e 109.